Die

Verantwortlichkeit der Schule

nach Seiten der gesundheitlichen Volksinteressen.

(Ein Beitrag zur Frage der Entlastung unserer Jugend.)

Von

H. Keferstein.

Berlin SW. 1882.

Verlag von Carl Habel.

(C. G. Lüderitz'sche Verlagsbuchhandlung.)

33. Wilhelm-Straße 33.

Für die Redaction verantwortlich: Dr. Fr. v. Holtzendorff in München.

Vorwort.

Die hier folgenden Ausführungen über „die Verantwortlichkeit der Schule" könnten dem Leser als über das zunächst liegende Ziel hinausgehend erscheinen. Doch dürfte es voll berechtigt sein, nicht bloß auf die hohe Verantwortlichkeit der Schule nach Seite der gesundheitlichen Volksinteressen hinzuweisen, sondern auch Mittel und Wege anzugeben, wie jener Verantwortlichkeit im Einzelnen zu genügen sei. Indem wir dabei besonders auf die innere Organisation der Schule nach Seiten ihres Lehrplans näher eingegangen sind, hoffen wir eine sehr wesentliche Ergänzung zur Beantwortung der Frage nach den Hauptmitteln gegen die neuerdings in Aller Munde geführte „Ueberbürdung der Jugend durch die Ansprüche der Schule" zu bieten.

Hamburg.

Der Verfasser.

Wenn der Mensch auf der einen Seite vor allen ihm bekannten Mitgeschöpfen namentlich die geistige Bevorzugung mit ihren mannigfachen Offenbarungen voraus hat, wenn er kraft derselben sowie zugleich der in ihrem Dienste stehenden Geschicklichkeiten bis zu einem gewissen Grade wenigstens als Herr der Schöpfung gelten darf, so läßt sich doch wiederum nicht übersehen, daß unsere — der Menschheit — Vorzüge zunächst nur als Keime und Anlagen oder als gegebene Möglichkeiten, die auf Befruchtung, Ausbildung, Entwicklung und Realisirung harren, vorhanden sind. Nur dann kann der Mensch das vollkommenste Geschöpf werden, wenn er mit seinen reichen Dispositionen unter die möglichst angemessene erziehlich-bildnerische Pflege gestellt wird. Wo diese höchst sporadisch, mangelhaft und mehr zufällig, als absichtlich nnd bewußt auftritt, da kann sich kaum in den seltensten Fällen aus dem noch so reich beanlagten Menschen ein glückliches, erfreuliches Gebilde gestalten, da steht vielmehr ein höchst bedenkliches Resultat zu fürchten. Denn ist es nicht so, daß fast an jedem Vorzug des menschlichen Wesens — je nachdem derselbe so oder so gepflegt und behandelt wird — sich gleichsam eine Achillesferse zeigt; und haben wir nicht in jedem vermeintlichen Gute zugleich ein zweischneidiges Schwert zu erblicken! So rühmen wir uns unseres Verstandes, mit dem wir ja freilich eine überaus reiche Welt von Objecten begreifend erkennen und resp. uns dienstbar machen können. Doch leuchtet sofort ein, daß eben dieser Verstand eine höchst gefährliche Waffe für allerlei verwerfliche Zwecke sein kann; davon belehrt uns nicht minder die tägliche Erfahrung, als eine tausendjährige Geschichte der Menschheit. Es gilt ja eben, was nicht ohne weiteres angenommen werden darf, den Verstand ver-

ständig zu gebrauchen. Wir sind stolz auf die Vernunft als die eigentliche Signatur aller geistigen Vorzüge unserer Natur. Aber wie verhältnißmäßig zahlreich sind doch die Thatsachen und Erscheinungen im menschlichen Leben, die von Vernunftwidrigkeit und Gleichgültigkeit gegen die Stimme der Vernunft Zeugniß ablegen. Wir verweisen gern auf die zahlreichen gewonnenen Einsichten und Erfahrungen, auf so und so viele erkannte Wahrheiten und Theorien, aber wie häufig müssen wir es erleben, daß von solchem gepriesenen Vorrath entweder kein oder doch ein höchst ungeschickter, einseitiger Gebrauch gemacht werde. Wir reden von dem freien Willen als von einem besonderen Vorzug des Menschen vor dem der Gewalt blos instinctiver Antriebe preisgegebenen Thiere. Wer indessen wüßte nicht von sich selber oder von den Beobachtungen aus der Nähe und Ferne, wie gerade in unserem Willensleben der gepriesene Vorzug der freien Selbstbestimmung die Quelle der traurigsten Verirrungen werden kann. Und wohin wir nun auch den forschenden Blick wenden mögen, überall das gleiche Ergebniß: daß unsere Vorzüge zunächst nur ideell vorhanden sind und somit der kräftigen Entbindung bedürfen.

Diese Entbindung und wirkliche Herausgestaltung des zunächst nur latent und immanent Gegebenen bildet aber nach allgemeiner und längst anerkannter Annahme die Aufgabe der Erziehung. Und so ist es — kurz gesagt — die Sache der Erziehung, aus dem zunächst nur der Idee oder nur dem Keime und der Möglichkeit nach vorhandenen Menschen den wirklichen Menschen zu bilden. Sofern nun aber der Einzelne oder ganze Gruppen von Individuen nur auf Grund der Erziehung zu ihrem wahren Wesen und damit zur Lösung ihrer Aufgabe gelangen können, sofern dann weiterhin das Schicksal oder doch die dieses bedingende und wesentlich mitbestimmende Tüchtigkeit, Brauchbarkeit und Lebensstellung der zu Erziehenden eben von der Art ihrer Erziehung abhängig zu denken ist, so erscheint offenbar diese letztere zugleich als die Hauptwerkstätte für das mehr oder minder glück-

liche Geschick von uns allen. Zwar pflegen wir zu sagen, daß der Einzelne seines Glückes Schmied sei und daß in seiner eigenen Brust seines Schicksals Sterne zu suchen seien. Doch wollen wir dem gegenüber nicht vergessen, daß die Beschaffenheit unseres Inneren wenigstens theilweise ein Produkt außer unserer Macht liegender Faktoren sei und daß namentlich doch der Zufall der Geburt ein höchst bedeutsames Moment in der Gestaltung unseres Schicksals abgebe.

Im Christenthum liegt u. A. ein höchst bedeutsamer Fingerzeig für unser Verhalten gegen den sittlich noch unfertigen Menschen. Die Art, wie Christus selbst sich zum Sünder verhält, mit ihm verkehrt, sich über ihn ausspricht, hebt sich zunächst ganz entschieden von dem Verhalten seiner Hauptgegner im Judenthum ab. Diese finden ohne weiteres im Sünder einen zu Verachtenden, dessen Umgang selbst gemieden werden müsse. Sie nehmen Anstoß an Christi Verkehr mit Zöllnern und Sündern; von einer den Sünder suchenden, ihm nachgehenden Liebe ist keine Rede; für sie scheint die der Sündenmenge gegenüber durchbrechende göttliche Traurigkeit etwas völlig unverständliches, ungeahntes zu sein. Für Christus gilt es, nicht zu verdammen, sondern aufzusuchen, um zu b e s s e r n. Der ganze im Erscheinen Christi angenommene Erlösungsakt läßt sich doch gewiß u. A. auch so verstehen, daß er uns den Weg gezeigt hat, wie wir der aufkeimenden oder bereits vollendeten Sünde am wirksamsten entgegentreten können. Das ganze Geheimniß im Kampfe gegen die sittliche Unfertigkeit liegt in der Macht der Liebe und zwar in der erziehenden Liebe. Ueber den Sünder verdammende Urtheile fällen, ihn anklagen, verachten: das ist pharisäische Art, in der sich zugleich unberechtigter Tugendstolz verbirgt. Nicht den S ü n d e r, sondern nur die S ü n d e zu hassen und zu verfolgen, das ist christliche Weise, wie sie in Christi Leben kaum deutlicher und schöner zur Darstellung gelangen könnte. Nun wir meinen, darin läge zugleich ein wohl zu beherzigender Wink für unsere gesammte private wie öffentliche

erzieherische Thätigkeit. Ihr soll gleichsam das sich im Evangelium immer wiederholende Wort Jesu: „mich jammert des Volks, das ohne Führer ist“ an die Stirn geschrieben stehen. Es gilt in der Erziehung, den Menschen von all der Unvollkommenheit und Unfertigkeit zu befreien, die auf ihm lastet, ihn selbst und Andere um ihn her unglücklich macht, und die, wenn nicht ausschließlich, so doch zu größerem Theile der mangelhaften Pflege durch Erziehung zur Last zu legen ist.

Unendlich groß bleibt doch, nach wie vor, die Zahl der verlorenen oder, wenn wir wollen, der verunglückten, mißrathenen Menschen, die es zu keiner auch nur einigermaßen befriedigenden Existenz bringen oder wohl gar dem feineren oder gröberen Verbrecherthum anheimfallen, um im Gefängniß oder gar auf der Richtstätte ihr elendes Dasein zu endigen. Aber selbst schon das so Vielen verhängte ewige Bangen und Sorgen um das tägliche Brot und die allerdringlichsten äußeren Bedürfnisse läßt ihr Leben als eine einzige, oft nur zu lange Kette von ewigen Entbehrungen und Bekümmernissen erscheinen. Glücklich noch, wer dabei und trotzdem sich wenigstens ehrlich oder doch nur mit gesetzlich erlaubten Mitteln hindurchringt. Aber man erwäge wohl und denke dem ernstlich nach, wie unendlich groß für viele im Leben so schiffbrüchig Dastehende die Gefahr eines völligen Bruches mit der gesetzlichen Ordnung der Gesellschaft werden könne. Sollen, ja dürfen wir diesen Hunderten und Tausenden unrettbar Verlorener mit pharisäischem Hochmuth, mit jenem: „Ich danke dir &c. — —“ gegenübertreten; ist es etwa unser eigenes Verdienst, wenn wir ein glücklicheres, besseres Loos gezogen, wenn wir geehrt dastehen in der Gemeinde, wenn wir ohne bange Sorge dem Morgen entgegensehen können!

Bei einem Blick auf das große Gemälde des sich um uns her abspielenden Lebens mit seinen unendlich tiefen weithin geworfenen Schatten kann und darf uns nur Eines im Innersten ergreifen: der Entschluß, hier helfend einzugreifen, den breiten

Strom des Elends so weit möglich abzudämmen, die Zahl der unglücklichen Opfer — des Lebens (?!) oder doch einer ungenügenden Pflege in etwas zu vermindern.

Haben wir ein ernstes Zutrauen zu unserm Erziehungswerk, halten wir wirklich dafür, daß der Mensch nur durch eine richtige Erziehung zum Menschen gebildet, nur durch sie in Wahrheit das vorzüglichste Geschöpf werden könne: wie sollten wir uns nicht immer auf's Neue der großen Verantwortlichkeit erinnern, die für das Wohl und Wehe von Tausenden, ja Millionen an der Art ihrer Erziehung hängt. Dieses Werk leichtsinnig, ohne den ganzen schweren sittlichen Ernst, dessen ein Mensch fähig ist, in Angriff nehmen: das heißt ein höchst frivoles Spiel mit dem Leben und seinen wichtigsten Aufgaben treiben, das heißt, das Schicksal ganzer Generationen frevelhaft preisgeben. Nicht blos dessen hat die Schule, (haben die Leiter und Lehrer derselben) eingedenk zu sein, daß alle ihr anvertrauten Kinder durch Gewinnung einiger Kenntnisse und durch Aneignung einiger Fertigkeiten allenfalls — aus dem Gröbsten heraus — für den Eintritt ins Leben vorbereitet werden, sie soll auch alles Ernstes bedenken, daß das Wohl und Wehe, ja das ganze Lebensglück ganzer Geschlechter und Völker wesentlich mit von ihr, ihren Leistungen und Erfolgen abhänge. Freilich wissen wir recht wohl, daß die Schule eben nur einer der vielen Faktoren des Lebens sei, die bestimmend auf die Gestaltung der Persönlichkeit des zu Erziehenden einwirken können. Aber sie erhebt den Anspruch, ein ganz besonders mächtiger erzieherischer Faktor zu sein, wie ja schon aus dem staatlich ausgesprochenen Schulzwang, ferner aus dem Kampf verschiedener Gemeinschaften (Kirche, Staat, Gemeinde, Familie) um dieselbe, sodann aus dem höchst bedeutenden und auch recht kostspieligen Apparat hervorgehen dürfte, der von Seiten der leitenden Behörden in ihren Dienst gestellt zu werden pflegt. Und gilt nicht vor Allem die Schule eigentlich als die einzige Veranstaltung, die auf eine völlig bewußte pädagogische Arbeit wenigstens den Anspruch erhebt, auf

die darum auch ganz specifische Studien der betheiligten Organe gerichtet sein sollen! Wenn zwar sich nicht leugnen lassen wird, daß sogar noch immer auch in Schulen mehr zufällige, äußerliche, eben nicht aus der Pädagogik geschöpfte Motive wirksam sind, so wird doch verhältnißmäßig noch am meisten in ihnen von gewissen, bewußten erzieherisch-didactischen Grundsätzen aus gearbeitet. Wie spärlich dürfte dagegen die Zahl der Eltern sein, die sich nur ein wenig mit der Theorie ihrer erziehlichen Pflichten abgeben mögen. Wie verschwindend klein ist das Publikum für öffentliche pädagogische Vorträge oder für die Beachtung von Journalen, welche über häusliche Pflege der Kinder Auskunft und Belehrung bieten wollen[1]). Daher haben denn u. A. ein Luther, ein Comenius, in Berücksichtigung der verhältnißmäßig geringen Erträgnisse der Familienerziehung, ihre ganze Hoffnung auf die Thätigkeit von Schulen gesetzt, wenn sie überhaupt von der heiligen Pflicht der Erziehung redeten.

Es ist auch wirklich nöthig, daß jeder pädagogische Faktor sich verpflichtet fühle, in seiner Weise die besten Erfolge anzustreben und zu erreichen, damit das bequeme, sich gegenseitige Zuschieben von erzieherischen Pflichten oder von pädagogischen Sünden die nöthige Beschränkung erfahre.

Wir wollen nun zunächst die inneren Motive für die hohe Verantwortlichkeit der Schule herauszustellen suchen.

Diese Verantwortlichkeit ist darum eine hohe, weil, wie wir ja hörten, die Schule resp. die Schulen eine der wichtigsten Lebensaufgaben sich gestellt haben. Vergleichen wir diese mit anderen hervorragenden Aufgaben des öffentlichen und privaten Wirkens, so wird sich zeigen, daß sie gleichsam eine universelle, zugleich eine Alles begründende, aber auch zu Allem in eine mehr oder minder unmittelbare Beziehung tretende sei. Denn je nachdem die Schule erzogen, resp. für das Leben vorgebildet hat, danach wird sich, wie überhaupt die gesammte Physiognomie des Lebens, so insbesondere die intellectuelle, sittliche, technische, physische — kurz

jedwede Leistungsfähigkeit, aber auch jede hervortretende Zuständlichkeit richten. Das Glück des Einzelnen, wie ganzer Geschlechter, Völker — hängt wenigstens zu gutem Theil, wie schon gesagt, von den Leistungen der Schule, als der specifischen Erziehungswerkstätte ab. Alles, was zur Signatur eines hochcultivirten Staates, eines bis in seine kleinsten Theile und verborgensten, unscheinbarsten Verhältnisse glücklich ausgestatteten Gemeinwesens gehört, muß im letzten Grunde wesentlich mit von der Schule vorbereitet werden. Ja, selbst die Kirche, als die Repräsentantin der Arbeit an der Lösung der idealsten Lebensaufgaben, kann doch nur auf Grund der ihr von der Schule entgegen gebrachten Elemente erfolgreich wirken. Während der Criminaljustiz übende Rechtsgelehrte gewissermaßen nur die in der Gesellschaft hervortretenden Gebrechen und Schäden aufzuheben bemüht ist, sucht die Schulerziehung diese Gebrechen in ihrem Keime zu ersticken, ihnen gleichsam die Lebensfähigkeit zu benehmen. Und was von beiden ist wohl das fundamentalere, sowie auch bedeutsamere Wirken? Der Arzt hat es mit Aufhebung und Beseitigung der Störungen im körperlichen Organismus zu thun; die Schulerziehung vermag der Menge und Heftigkeit dieser Störungen selbst in mancherlei Weise vorzubeugen[2]). Also hier durchgängig die Grundlegung und — wenn glücklich gearbeitet wird — die Aussaat zu einer Menge positiver normaler Zustände und Verhältnisse, dort innerhalb anderer Arbeitskreise im besten Falle die Fortführung der früheren Thätigkeit, vorwiegend aber die Reparatur des unbrauchbaren Materials.

Die hohe Verantwortlichkeit der Schulen ergiebt sich aber des Weiteren aus der staatlichen Nöthigung zu allgemeinem Schulbesuch. Der Schulzwang mag einerseits ein noch so berechtigter, weil nothwendiger Akt seitens der staatlichen Obrigkeit sein: immerhin hat man sich der aus diesem Zwange resultirenden Verantwortlichkeit völlig bewußt zu sein, damit das allgemein angebotene Gut auch wirklich als solches dankbar anerkannt und empfunden

werde. Zwar genügt dem Staate, anstatt des Besuches seiner eigenen unterrichtlichen Anstalten, der Nachweis über eine genügende, der Schulbildung entsprechende Unterweisung seiner unmündigen Glieder, — wo aber, wie das doch in den überwiegend meisten Fällen stattfindet, kein anderes Unterrichtsmittel übrig bleibt, als der Unterricht in der öffentlichen Volksschule, da tritt eben auch die ganze Verantwortlichkeit des staatlichen Schulzwanges oder eben der Staats- resp. sonstigen öffentlichen Schule deutlich vor Augen. Oder ist es nicht ein einfacher Akt der Gerechtigkeit, daß man das Volk nur zu einer in sich höchst werthvollen und heilsamen Sache zwinge; hat man nicht alle Ursache, dasjenige mit aller erdenklichen Sorgfalt auszugestalten und mit immer neuen verbessernden Zuthaten zu versehen, zu dessen Gebrauch Alle im Volke herangezogen werden sollen! Und das umsomehr, wenn doch die für die officiell und obligatorisch zu besuchende Schule aufzubringenden Mittel einen sehr wesentlichen, beträchtlichen Theil von dem gesammten öffentlichen Einkommen in Anspruch nehmen (man blicke namentlich auch in die Unterrichtsetats unserer Städte, um sich hiervon zu überzeugen). Auch das ist doch eine billige Forderung in Betreff der Finanzverwaltung eines staatlichen Gemeinwesens, daß die bedeutendsten Staatsmittel für die werthvollsten öffentlichen Güter verausgabt werden!

Und auch darum erscheint uns die Verantwortlichkeit der Schule als eine außerordentlich große, weil sie, die Schule, mit einem unendlich großen Anspruch an Zeit, Kraft, persönliche Opfer aller Art von Seiten der beim Schulzwang Betheiligten, ihm Unterworfenen, auftritt. Wer vollends den sogenannten höheren Bildungsanstalten des Staates sein Kind anvertrauen und hier seinen staatlichen Verbindlichkeiten nachkommen möchte, hat doppelt und dreifach hohe Verpflichtungen — wenigstens hier und da — auf sich zu nehmen. Man erwäge, was es heißt: seine Kinder acht resp. noch längere Jahre täglich so und so viele Stunden der Schule zu überlassen und außerdem einer Menge von Forde-

rungen der Schule z. B. an den häuslichen Fleiß derselben gerecht zu werden. Darf da nicht abermals die lebhafte Hoffnung gehegt werden, es werde so vielerlei erheblichen Ansprüchen ein entsprechendes Aequivalent gegenüber stehen! Doch sei es genug an diesen Versuchen, die Verantwortlichkeit der Schule überhaupt zu motiviren; es soll ja nun namentlich an einer Reihe realer Momente die Art und Weise gezeigt werden, wie die Schule — und zwar jede Art von Schulen — ihrer Verantwortlichkeit gerecht werden, diese nach Kräften gleichsam vollziehen und erfüllen kann.

Da stellen wir, um mit dem Einfachsten und Nächstliegenden zu beginnen, die Verantwortlichkeit der Schule nach der sanitären, hygienischen Seite voran. Zwar haben wir bereits oben eingeräumt, daß das gesammte, also auch leibliche Gedeihen des Kindes keineswegs allein der Schule, sondern einer Menge anderweitiger einwirkender Faktoren zur Pflicht zu machen sei; aber bei der verhältnißmäßig großen Verbindlichkeit, welche gerade die Schule der ihr überwiesenen Jugend auferlegt, darf man eben doch sie, die Schule, nach der genannten Seite hin auch besonders verantwortlich erklären. Eine Controverse darüber, wie viele von den zu Tage tretenden leiblichen Schäden und Gebrechen innerhalb einer bestimmten Schulgemeinde auf Rechnung des Hauses und anderer mitwirkender Umstände, oder aber auf Rechnung der Schule zu bringen seien, scheint doch eine ziemlich müßige und unfruchtbare Sache der völlig berechtigten, klaren Forderung gegenüber zu sein, daß eben ein Jedes, das an dem leiblichen Gedeihen mit zu arbeiten hat, sich dieser seiner Verpflichtung voll bewußt sei und aller zum Ziele führenden Mittel sich auch nach Kräften bediene. Vielleicht lassen sich die Momente der Verantwortlichkeit der Schule nach Seiten der leiblichen Pflege des Kindes in Folgendem zusammenfassen.

Zunächst mögen einige Sätze vorangestellt werden, die für die Unentbehrlichkeit oder doch hohe Wichtigkeit der leiblichen Gesundheit des Einzelnen besonders bezeichnend sein dürften und deren

also auch jede Schulleitung sowie alle Mitarbeiter an der Schule eingedenk sein müssen.

Die Gesundheit des Leibes, welche einen freien, leichten und darum auch erfolgreichen Gebrauch aller im körperlichen Organismus wurzelnden Functionen, also namentlich auch der Sinnesthätigkeit bedingt, ist, wenn nicht die einzige, doch eine der Hauptbedingungen für den glücklichen und normalen Verlauf der seelisch-geistigen Thätigkeiten. Zwar fehlt es nicht an mancherlei bewunderungswürdigen Beispielen für selbst hervorragende geistige sittliche Thaten körperlich gebrechlicher Personen; doch ist der Zusammenhang zwischen dem physischen und psychischen Leben des Menschen ein zu inniger und vielfach verzweigter, als daß jene Siege des geistigen Schaffens über leibliche Schwäche nicht eben nur als Ausnahmen angesehen werden sollten. Wie im intellectuellen, so nicht minder im sittlichen Gebiete, wie namentlich auch in der Ausprägung des Charakters, wird sich die Wahrheit des Satzes von der Nothwendigkeit einer harmonischen, den gesammten Menschen umfassenden Bildung immer aufs Neue bewähren. Je dienstwilliger, entgegenkommender unser Körper dem Erkenntniß- und Willensleben sich darbietet, desto reicher und normaler wird sich unsere Bildung und gesammte Leistungsfähigkeit gestalten. Notorisch bleiben manche, ja viele Berufskreise dem Einzelnen auch darum — oder blos deshalb verschlossen, weil hinter der Neigung und sonstigen Beanlagungen eben nur die physischen Bedingungen zurückstehen und sich also nach dieser Seite unübersteigliche Hindernisse in den Weg stellen. Wie mancher hat das Predigt- oder Lehramt nur darum aufgegeben oder von vorn herein davon absehen müssen, weil zu schwache, krankhafte Stimmorgane ihm hinderlich waren. Für nicht wenige muß speciell mit Rücksicht auf gewisse körperliche Mängel eine unter ihrer sonstigen Begabung stehende Laufbahn gesucht werden. Und wie oft tritt gar der Fall ein, daß mitten in der begonnenen beruflichen Thätigkeit oder kaum am Anfang derselben — eben nur der Körper

seinen Dienst versagt, um damit die gesammte Leistungsfähigkeit in Frage zu stellen. Nun giebt es ja freilich eine ziemliche Menge höchst untergeordneter, sehr leicht zu vollziehender Arbeiten, denen auch der körperlich Schwächere gewachsen ist. Aber überblicken wir die große Zahl von Solchen, die durch den Zufall der Geburt, durch dürftige Familienverhältnisse auf ein höchst beschränktes berufliches Arbeitsfeld — als die Quelle ihrer Existenz — sich verwiesen sehen und die insbesondere lediglich auf körperliche, mechanische Thätigkeit ausgehen können, so muß uns die Wichtigkeit des Kapitals an körperlicher Gesundheit doppelt klar werden. Für Unzählige aus den ärmeren und ärmsten Klassen ist ein gesunder kräftiger Leib in erhöhtem Maße ein kostbares, ja unschätzbares Kapital und eine der ersten Voraussetzungen für ihr genügendes und redliches Auskommen im Leben. Die Gesundheitspflege ist — wenn hier überhaupt noch ein Unterschied gemacht werden dürfte — für die ärmsten Volksklassen eben darum eine besonders heilige Pflicht, weil der kranke Arme von vorn herein der öffentlichen Unterstützung anheimfällt und weil die leibliche Gebrechlichkeit den Armen oder doch in dürftigen Verhältnissen Geborenen fast mit Nothwendigkeit zu einem verlorenen Menschen stempelt. Höchst wünschenswerth, ja unentbehrlich kann zwar u. A die gesunde Sehkraft, überhaupt Vollsinnigkeit selbst für den Gelehrten — wir erinnern an den Naturforscher — sein, was aber soll aus dem Kinde des Armen werden, das sich keiner gesunden Sinne erfreuen kann! Bei vielen Leistungen der sogenannten arbeitenden Klassen hängt geradezu Alles an der Energie leiblicher Bethätigung, kommt es auf Schärfe der Sinne, Kraft des Armes, — ja vielleicht selbst auf eine kräftige Stimme, Gewandtheit der Bewegungsorgane u. s. w. an. Da wird man denn leicht ermessen, wie sorgfältig auch die Schule sich dieses Gutes der leiblichen Gesundheit ihrer Pfleglinge an-

zunehmen hat, um mindestens an ihrem Theile keine neuen Erschwerungen und Hindernisse in den Weg zu legen.

Doch handelt es sich keineswegs nur um das rechte Verhältniß zwischen leiblicher Gesundheit und der Fähigkeit zum Arbeiten und Verdienen — also freilich um eine der wichtigsten Angelegenheiten im Leben eines Volkes und Staates —, auch die Beeinflussung der sittlichen Sphäre durch die körperliche Tüchtigkeit ist in Betracht zu ziehen. Schon der Umstand fällt ins Gewicht, daß mit vermehrter, allgemein verbreiteter Arbeitsfähigkeit nicht allein der allgemeine Wohlstand, sondern auch der sittliche Zustand im Volke zunehmen und wachsen muß. Rührige Thätigkeit ist der große Regulator in der sittlichen Verfassung der Massen. Ein träges, oder doch vorwiegend nur sporadisch thätiges und besonders leichte Arbeit liebendes Volk wird auch ein sittlich, — wie geistig — versumpftes Volk sein. Aber mit rühriger Arbeit und fleißiger Bethätigung verbinden sich auch die guten Genien des harmlosen Frohsinns und jener gesteigerten Lebensfreudigkeit, die einer ganzen Bevölkerung ein so ansprechendes Gepräge aufzudrücken vermag. Im Vollbesitz seiner Gesundheit erweitert sich des Menschen Brust und Herz, schlagen die Lebenspulse höher, gewinnt Alles beim Einzelnen, wie bei der Menge einen freundlicheren Anstrich. Und wenn einerseits die Arbeitsamkeit den Frohsinn befördern hilft, so vermag dieser hinwiederum die Arbeitsfähigkeit zu beflügeln. Freie, offene, zuverlässige — aber auch wohlwollende Charactere werden doch zumeist unter einem gesunden Menschenschlage zu finden sein. Nervöse, überhaupt angekränkelte Naturen werden zumeist auch allerlei Characterblößen, ja geradezu häßliche Gemüthsseiten offenbaren — wenngleich ja die ungeheure Mannigfaltigkeit in der Gestaltung menschlicher Individualitäten schließlich oft jeder bestimmten engen Regel spottet. So frappirend indessen der Satz klingen mag: „frohe Menschen, gute Menschen“, so wenig wird er sich völlig leugnen, und so wenig wird sich demnach auch der behauptete Zusammenhang

zwischen körperlicher Gesundheit und sittlichem Gedeihen bestreiten lassen.

Wenn wir nun überdies erwägen, welch ein bedeutender rein materieller, nicht etwa blos finanzieller Gewinn einem Staate aus einer durchschnittlich gesundheitlich-normalen Bevölkerung erwachsen könne — wir verweisen u. A. auf die hiervon doch so wesentlich abhängige Wehrkraft des Staates, sowie auf die Menge der von seinen Angehörigen producirten Gütermassen — so müßte die Dringlichkeit der Gesundheitspflege in der Schule jeder eingehenderen Begründung überhoben sein.

Im Einzelnen dürften wir Lehrer besonders auf folgende Punkte zu achten haben, sofern wir das körperliche Wohlbefinden unserer Schüler ernstlich ins Auge fassen wollen. (Darauf, daß dies auch wirklich von unserer Seite regelmäßig geschehe, hätten nicht blos alle Collegen ohne Unterschied, besonders natürlich die Schulvorsteher und Schul-Inspectoren, sondern auch ein besonderer Gesundheitsrath zu achten, der speciell mit der Inspection über die sanitären Verhältnisse der Schüler eines Ortes zu betrauen wäre — resp. bei der Gemeindebehörde zu berichten hätte — und in dessen Mitte unter allen Umständen auch medicinische Autoritäten sich befinden müßten.)

Zuerst haben wir alle uns zu Gebote stehenden Mittel anzuwenden, um jedem Schüler den gebührenden unentbehrlichen Raum zu sichern. Für jedes Klassenzimmer ist die demselben allein angemessene, nicht zu überschreitende Menge von Schülern offiziell festzustellen, sodaß unter keinen Umständen ein willkürliches Ueberschreiten solcher Zahl zulässig ist. Es ist dabei auf den gesammten Flächeninhalt des Schulzimmers, auf dessen Höhe, auf die Lage der Fenster, auf die Entfernung des Einzelnen vom Katheder, von der Schultafel u. s. w. zu achten. Jedes ungebührliche Zusammenpferchen der Kinder, in Folge dessen nicht bloß die Schreib- resp. Zeichenübungen erschwert werden, sondern auch die zu athmende Luft unverhältnißmäßig verderbt wird, hat

ein gewissenhafter, humaner Klassenlehrer mit aller Energie zu bekämpfen. Wo bleibt auch schließlich der vielgepriesene Segen der Anschauungsmittel für den Unterricht, wenn die räumlichen Verhältnisse, und besonders diejenigen mangelhaften Lichtes, es einem größeren Theil der Schüler unmöglich machen, das Anzuschauende genau zu erkennen. Und wirkt nicht das in Folge ungenügender Raum-, Luft- und Lichtverhältnisse nothwendig eintretende körperliche Unbehagen der Kinder zugleich störend und lähmend auf die geistigen Functionen! Wissen wir es nicht aus eigener Erfahrung, daß wir unter der Ungunst äußerlicher Umstände mit unserer geistigen Arbeit nicht recht vorwärts kommen. Muß nicht eine längere Zeit hindurch geathmete, schwere, dicke, unreine Klassenluft die Leistungsfähigkeit einer Klasse herabdrücken! Ein in Hinsicht auf seine Licht-, Luft- und gesammten Raumverhältnisse übermäßig gefülltes Klassenzimmer ist eine Kardinalversündigung an dem allgemeinen körperlichen wie geistigen Zustande einer Klassengemeinde. Ganze Hälften einer solchen in völligem Halbdunkel sitzen lassen oder gar neben dem einfallenden Tageslicht künstliche Beleuchtung durch Gasflammen — vielleicht noch dazu offene, durch keine Milchglasglocken geschützte — wirken zu lassen, wäre eine unverantwortliche Vernachlässigung der elementarsten Regeln der Schulhygiene. Und nicht besser müßte es um die Luftverhältnisse bestellt sein, wenn etwa vorhandene Ventilationsmitel in Rücksicht auf die Lage von Klassenzimmern nach höchst geräuschvollen, dabei engen Straßen hinaus völlig hinfällig würden. Unter solchen Verhältnissen noch überdies überfüllte Klassenkörper gewähren zu lassen, ist erst recht ein schreiender, kaum zu duldender Verstoß gegen die ersten Regeln der Schulgesundheitspflege. Freilich kann der Lehrer von sich aus gegen derartige Uebelstände nur durch hartnäckigen, consequenten Hinweis der leitenden Persönlichkeiten angehen. Darf man den unter so erschwerenden lokalen Umständen arbeitenden Lehrer für etwaige Mißerfolge seines Unterrichts verantwortlich machen!

Wie auf die maßvolle Belegung des Klassenzimmers überhaupt hat der Lehrer natürlich auch unter gegebenen günstigen Raumverhältnissen auf die so wichtigen Faktoren von Luft und Licht zu achten. Zu verhüten ist alles dem Augenlicht schädliche Einfallen von Sonnenstrahlen auf Hefte, Bücher, Klassentische, Wände, Tafeln, Karten; zu verhüten sind die etwaigen Lichtreflexe von den dem Schulzimmer gegenüberliegenden Gebäuden; zu verhüten die Anstrengung des Auges beim Halbdunkel, vornehmlich das so gefährliche Zwielicht.

Nicht minder gilt es, auf die Haltung des Schülers beim Schreiben, Lesen, Zeichnen zu sehen; gleich im Beginne der betreffenden Uebungen gilt es mit unerbittlicher Strenge gegen alles zu tiefe Herabblicken auf Hefte und Bücher anzugehen — da besonders gewisse körperliche Gewohnheiten lediglich im frühen Alter begründet oder verhütet werden können. Zu anhaltendes Schreiben oder Lesen ist, besonders bei mangelhafter Beleuchtung und schlechtem Bücherdruck, zu vermeiden. Gegen das noch keineswegs gründlich beseitigte Unwesen ungenügend ausgestatteter Lehrmittel, wie Lesebücher, Atlanten, Wörterbücher 2c. 2c. haben wir Lehrer im Interesse der Augen unserer Kinder entschieden Front zu machen. Würde die Einführung so ungenügend ausgestatteter Lehrmittel einfach abgewiesen, man würde bald gründliche Abhilfe zu erfahren haben. Ganz besonders zeichnen sich unsere meisten Atlanten durch wahres Augenpulver aus. Um eine ganz überflüssige und für den Zweck des geographischen Unterrichts gänzlich unbrauchbare Menge von kartographischen Aufzeichnungen zu liefern, trägt man keinerlei Bedenken, nach wie vor gerade auch durch Kartenwerke das gesunde Auge des Kindes in Gefahr zu bringen. Und um welchen Preis beschafft man gewisse Wörterbücher! So sehr man sich einerseits der modernen billigen Klassikerausgaben freuen möchte, so wird einem doch solche Freude wiederum durch die ungenügende Herstellung derselben gründlich verleidet. Kann man mit gutem Gewissen einer Klasse den Gebrauch dieser billigen Bändchen für

den Schulgebrauch empfehlen?! Es wäre eine höchst verdienstliche und von Seiten der Reichs-Sanitätsbehörde wohl anzuordnende Aufgabe der sämmtlichen Schulbehörden, einmal eine gründliche Revision der aller Orten eingeführten Lehrmittel nach Seiten ihrer buchhändlerischen Ausstattung vorzunehmen und eine Proscriptionsliste der absolut untauglichen aufzustellen. Man hätte auch auf gewisse allgemein eingeführte Arbeiten in den Kindergärten zu achten u. A. auf die Aussteche- und elementarsten Zeichenvorlagen, die offenbar eine zu große Anstrengung der Sehkraft der Kleinen herausfordern.

Wir haben es in unsern Klassen ferner mit Beachtung der Subsellien zu thun. Sind alle Anstrengungen, entsprechende Schulbänke herzustellen, nur darum gemacht worden, daß wir Lehrer es schließlich gleichgültig hinnehmen, wenn z. B. unsere Schüler weder ihre Füße fest aufstellen, noch eine gesundheitlich zu fordernde Haltung beim Schreiben, Lesen und bei andern ähnlichen Uebungen einnehmen können!? Diese Vernachlässigung der dringendsten Bedürfnisse der leiblichen Pflege des Kindes würde vielleicht in dem Maße seltener vorkommen, in welchem die fachliche Vorbildung des Lehrers auf dergleichen Dinge ebenso direct Bedacht nähme, als etwa auf Psychologie oder Geschichte der Pädagogik. In ihren Unterrichtsübungen hätten die Lehramtsaspiranten nicht minder auf die Gesammtheit der sanitären Veranstaltungen als auf ihren Lehrstoff und Lehrgang zu achten. Und bei allen Lehrerprüfungen müßte in der Anthropologie mindestens eine ebenso eingehende physiologisch-anatomische als psychologische Kenntniß gefordert werden. Auch in die Beachtung der Schulhygiene mit ihren zahlreichen Ansprüchen und Regeln will der vorzubildende Lehrer voll und ganz eingeführt — eingewöhnt werden.

Indem wir auf die größte Reinlichkeit in den Klassenzimmern und den sonstigen Schulräumen dringen, erfüllen wir nicht bloß eine Pflicht gegen die leibliche Pflege, sondern auch gegen die sitt-

liche Bildung des Kindes. Sinn für Reinlichkeit an uns und um uns ist eine Erscheinungsform der ästhetischen Bildung und diese hängt wiederum mit der sittlichen Erziehung eng zusammen.

Pünktliches Einhalten der Unterrichtszeiten bedingt zugleich den vollen Gebrauch der Erholungspause. Diese irgend wie zu verkürzen, ist durchaus als pflichtwidrig zu verwerfen. Diese Pausen sollten nun besonders auch zu wiederholter gründlicher Lüftung der Klassenräume benutzt werden. Mit Schluß der einzelnen Lehrstunde haben alle Schüler die Klasse mit dem Corridor oder der Turnhalle oder dem Schulgarten oder sonst einem angemessenen Raum zu vertauschen. Schon aus diesem Grunde dürfte es keiner Schule, die auf Gesundheitspflege Anspruch erheben will, an derartigen Räumen fehlen, die zum Aufenthalte während der Pausen dienen können. In sehr umfangreichen Schulen wird man mit der Turnhalle oder mit dem Musik- resp. Zeichensaal bei sehr unfreundlicher Witterung nicht auskommen. Da muß eben in der Anlage geräumiger, ventilirbarer, heller Corridore Vorsorge getroffen werden. Aber auf Entleerung der Klassenräume selbst ist während der Pausen jedenfalls strengstens zu achten, denn nur unter dieser Bedingung wird die Klassenatmosphäre eine allen Betheiligen möglichst unschädliche sein können. Das Lüften der Klassenräume während der Pause ist eine ebenso regelmäßig zu erfüllende Pflicht wie das Bereitlegen des unentbehrlichen Lehrapparates.

In dem Unterrichte der Kleinsten wird man, auch abgesehen von den Hauptpausen, mancherlei kurze Unterbrechungen des strengen, straffen Sitzens durch jeweilige, auf Commando erfolgende Erhebung von den Plätzen, durch einfache Arm- oder bloße Handbewegungen eintreten lassen. Hier, wo das Bewegungsbedürfniß sich am lebhaftesten regt, hat der Lehrer der Kleinen dem von der Natur Geforderten seine volle Beachtung zu schenken, wofern er einen normalen Zustand unter denselben und die Freudigkeit im Lernen erzielen will. Alles gewaltsame Zurückdrän-

gen berechtigter Regungen des natürlichen Lebens muß sich so oder so rächen. Darum haben alle hervorragenden neueren Pädagogen das Studium der menschlichen (damit auch der kindlichen) Natur zu einer Hauptvoraussetzung alles erfolgreichen Unterrichts, aller wirksamen Erziehungsarbeit gemacht, darum haben sie das „naturgemäße" Verfahren des Erziehers gefordert, damit keine Mißgeburten aus der erziehlichen Leitung der Kinder hervorgehen möchten.

Für die entsprechende Ausfüllung der Pausen wäre die regelmäßige Anwesenheit des Lehrers der Gymnastik besonders am Platze. Derselbe könnte durch Anordnung von einfachen Marsch-, überhaupt leichten Freiübungen dem Bewegungs- und Erholungsbedürfniß in trefflicher Weise entgegenkommen. Doch müssen wir ja freilich wünschen, daß auch das übrige Kollegium dergleichen einfache gymnastische Uebungen zu leiten verstehe. Wo reifere Zöglinge vorhanden sind, wo namentlich die höchst erwünschte Einrichtung von Vorturnern getroffen ist, da können auch diese zur Leitung der mancherlei Uebungen oder Spiele in den Pausen herangezogen werden. Doch soll auch der völlig freien Bewegung der Kinder im Spiele zuweilen ihr Recht zu Theil werden; nur daß eine große Zahl von Kindern unter dem wachenden Auge eines nicht zu pedantischen Aufsehers stehe.

Genügt man unserer Forderung der völligen Säuberung der Klassenräume während der Pausen, dann wird auch der so bedenklichen Neigung mancher Kinder zu Stuben- und Ofenhockerei, sowie zu mancherlei heimlichen Umtrieben am besten vorgebeugt. Wie denn die gesammte Schuldisciplin in dem Falle unendlich gewinnen kann, daß das Leben und Treiben in der Schulgemeinde einen frischen und offenen, freien Anstrich an sich trägt. Je mehr man die voll berechtigten gesunden Regungen der Jugend — natürlich unter Beobachtung einer gewissen maßvollen Haltung — gewähren läßt, desto gesicherter wird man vor den mancherlei krankhaften Auswüchsen sein, die als Schmarotzerpflanzen auf dem Boden ungesunder Erziehungsmaßregeln erwachsen.

Es muß als eine völlig verkehrte Praxis erscheinen, wenn man dem Kinde nicht gestatten will, zur Befriedigung gewisser Bedürfnisse die Klasse zu verlassen. Welche schweren chronischen Leiden aus solchem gewaltsamen Zurückdrängen natürlicher Funktionen erwachsen können, ist gar nicht zu sagen. Es müßte in jeder Schule geradezu zum Gesetz erhoben werden, daß dergleichen Mißhandlung der natürlichen Functionen des Kindes unmöglich würde. Wir Lehrer haben unsere Schüler besonders auf ihre ganze äußere Erscheinung täglich genau zu betrachten, haben ihren etwaigen unbewußt vorhandenen Bedürfnissen entgegenzukommen. Ihre Gesichtsfarbe, ihr ganzes äußeres Behaben — ihre Reinlichkeit an Körper und Kleidung muß für uns ein Gegenstand der Beachtung sein. Sind sie anhaltend zerstreut, liefern sie wiederholt ungenügende Arbeiten, sind sie unfähig, den leichtesten Anforderungen des Unterrichts zu entsprechen, so müssen wir auch dem leiblichen Befinden des Betreffenden nachgehen. Und besonders bei der weiblichen Natur sind gewisse Vorgänge in Betracht zu ziehen, wenn man nicht mit roher Hand manchen unliebsamen Erscheinungen zu nahe treten will. Anhaltende Phänomene von körperlichen Leiden sind vom Lehrer scharf ins Auge zu fassen; er hat die Pflicht, davon auch in dem Falle Notiz zu nehmen, daß er nicht besonders dazu aufgefordert würde. Der Lehrer braucht ein wachsames Auge nicht bloß für die Beschaffenheit der Klassenräume und Lehrmittel, sondern auch für jedes einzelne Kind, das ihm zum Unterrichte anvertraut wird. Wir würden es sogar für äußerst angemessen halten, wenn der Lehrer täglich seine Klasse gleich beim Schulanfang zu einer Musterung des Aeußeren antreten ließe. Recht wohl könnten sich in der Volksschule bei den kleineren Schülern die Zeugnisse u. A. auch auf die geübte Reinlichkeit erstrecken. Menschen, die es wenig anficht, ungewaschen, ungekämmt, in unsauberem Kleide zu erscheinen oder mit schmutzigen Effekten aller Art umzugehen oder in ungefegten Räumen sich zu bewegen, oder den Gebrauch eines Taschentuchs für einen unnöthigen

Luxus zu halten, bezeugen damit, daß sie sich selbst einen sehr geringen Werth beilegen. Vielleicht überkleistern sie ihre Schmutzerei mit einigem Modetand und Flitterstaat; aber wie lächerlich, über defecter schmutziger Leibwäsche seidene Stoffe zu tragen! Es ist uns aufgefallen, selbst an Sonn- und Festtagen eine Menge Leute in ihrem schmutzigen Arbeitsgewand zu sehen, als ob sie die gründliche Verachtung jedes noch so berechtigten ästhetischen Schmuckes damit zu erkennen geben wollten. Man würde doch sehr irren, wollte man hinter solchem brutalen zur Schau tragen eines gegen jede äußere Sitte verschlossenen Sinnes keine irgend wie bedenkliche auch sittliche Verrohung erblicken. Wer ein wenig in die Diätetik geschaut hat, weiß noch außerdem, daß die Sauberkeit eine Hauptbedingung der Gesundheit sei. Wie sollte nicht auch nach dieser Seite die Schule als der Hauptvertreter positiver erziehlicher Maßregeln wirksam eingreifen und unter Umständen auch die noch unsaubere Mutter auf ihre Pflichten aufmerksam machen[3]). Je gewisser das Beste im Menschen durch Gewöhnung (nicht etwa durch Ermahnungen oder Strafen) erzielt werden muß, je unentbehrlicher bei solcher Gewöhnung der reine Vollzug oder die Vollständigkeit einer Thätigkeit erscheint, desto mehr sollte sich auch die Volksschule als eine „Erziehungsschule" darauf besinnen, daß es wahrlich mit dem Wissen bei der Bildung eines Menschen keineswegs schon abgethan sei, daß vielmehr eine Menge positiver Gewöhnungen oft weit ersprießlicher sein würden, als hunderterlei dem Gedächtnisse eingeprägte Dinge. Diese Gewohnheiten würden dem reiferen Manne oft noch zum Segen gereichen, während so mancher Wissensplunder längst verflogen ist.

Bei Beachtung der Schulhygiene werden wir auch nicht dulden, daß sich die Garderobegegenstände im Klassenraume befinden. Besonders feuchte, dabei selten gereinigte Kleidungsstücke verbreiten leicht so gefährliche Ausdünstungen, daß sie ohne Zweifel nach den Corridoren oder nach besonderen Garderoberäumen zu verweisen sind. Darum werden wir auch mit völlig durchnäßten

Kleidern zur Schule kommende Kinder nicht in der Klasse dulden dürfen, wenn wir allerlei gefährlichen Epidemien vorbeugen wollen.

Da wir annehmen müssen, daß recht viele Kinder von ihren Eltern höchstens an Sonn- und Festtagen ins Freie geführt werden, so sollten wir Lehrer es uns um so angelegener sein lassen, an schönen Tagen unsere Schüler wiederholt in die Natur zu führen. Wir können den Kindern kaum eine größere Freude, aber auch — nach Seite ihrer Bildung — kaum einen besseren Dienst erweisen, als wenn wir sie möglichst oft auf einige Stunden oder ganze Tage in Feld und Wald, auf Berge oder wohin es nach Beschaffenheit der heimathlichen Umgebungen sei, begleiten. Besonders den Tausenden armer Kinder, die den bei weitem größten Theil ihres Daseins in dumpfen, engen Gassen der Städte verbringen — vertrauern! — müssen, können wir Lehrer kaum ein lieberes Geschenk machen, als wenn wir uns ihres angeborenen Natursinns recht fleißig annehmen. Welcher einigermaßen gutherzige Lehrer würde hierin ein zu schweres Opfer seiner Bequemlichkeit erblicken! Es schiene uns keineswegs zu gewagt, wenn während der besseren Jahreszeit monatlich wenigstens einmal ein Klassenausflug von ½ bis 1 Tag unternommen würde. Was an Kenntnissen, sogenanntem Lernen dabei etwa verloren ginge, würde reichlich nach andrer Seite, besonders nach der gesundheitlichen, aber gewiß auch sittlichen gewonnen. Denn auf solchen Ausflügen könnte marschirt, gesungen, gespielt, aber auch Manches erzählt, gezeigt und auch gezeichnet, gemeinsam angeschaut werden, was vorher schon im Unterricht vorbereitet wurde oder nachträglich des Weiteren verarbeitet werden kann. Bekanntermaßen sind besonders viele Kinder der Großstädte unendlich arm an selbstständig gewonnenen Anschauungen im Naturleben, sodaß der Anschauungs- und heimathkundliche Unterricht, aber auch der naturwissenschaftliche vielfach zu einem bloßen Wortunterricht gestempelt wird. Diesem höchst bedenklichen Mangel könnte, ab-

gesehen von dem übrigen reichen Segen wohlorganisirter Klassenspaziergänge eben durch diese sehr wesentlich abgeholfen werden. Denn natürlich können wir nicht wünschen, daß solche Ausgänge nur so improvisirt und ins Blaue hinein unternommen werden. Vielmehr gilt es heute dies, morgen jenes besonders ins Auge zu fassen; heute wird im Dienste des einen, morgen des andern Lehrpensums etwas angeschaut — und dann zieht man auch nur darum einmal hinaus, um dies oder jenes Spiel in freierem Raume unternehmen zu können. Die Beobachtung des Himmels und verschiedener physikalischer Erscheinungen, ohne welche ein wesentlicher Theil des elementaren Unterrichts halb vergebens verlaufen muß, kann sogar unmöglich vorausgesetzt werden, wenn nicht regelmäßige Klassenspaziergänge selbst im Lehrplane und in der gesammten Schulordnung vorgesehen sind. Freilich müssen wir Lehrer auf solchen Spaziergängen uns auch völlig unsern Kindern widmen — dürfen nicht zu empfindlich gegen Sonnenstrahlen, nicht zu bequem im Gehen, — überhaupt nicht zuerst auf unsere Annehmlichkeiten bedacht sein. Die echte Lehrer- und Erzieherpersönlichkeit und -Geschicklichkeit kann sich nirgends besser offenbaren, als gerade auf solchen Klassenexcursionen (wir betonen diese ausdrücklich, da zu massenhaftes gemeinsames Wandern ganzer Schulgemeinden wiederum stören müßte). Wer sich selbst hier vergessen kann, um den Kindern zu leben, trägt den Preis davon. Die Ausflüge dauern auch in die mittleren und oberen Schuljahrgänge fort, natürlich mit verändertem Programm und mit erweitertem Ziele. Die eine Excursion dient dem Zeichnen, die andere rein turnerischen Zwecken, die dritte der Naturwissenschaft u. s. w., oder es lassen sich auch wohl mehrere dieser Ziele gleichzeitig ins Auge fassen. Was gemeinsam gesehen, untersucht, beobachtet, erlebt wurde, wird durch entsprechende mündliche, wie schriftliche Verarbeitung der unmittelbaren Anschauung abgewonnen und zu einem bleibenden Kapital angesammelt. Also haben wir es keineswegs mit einem gefährlichen Eingriff in das zu fordernde Lehr- und

Lernziel, nicht mit einem gewagten Verlust an Arbeitszeit, sondern im Gegentheil mit einer völlig berechtigten unterrichtlichen und erziehlichen Aufgabe zu thun. Wir gewinnen gesündere, frohere und an realen Anschauungen reichere, jedenfalls auch an Gemüth und Charakter und somit an geselligen Tugenden geförderte Kinder; namentlich wird sich dabei auch ein innigeres Band um Lehrer und Kinder unvermerkt schlingen, wenn sich beide Theile auch außerhalb der Schulzeit näher treten — und, nicht zu übersehen, wird sich auch dem Lehrer auf solchen Excursionen ein weiteres Beobachtungsfeld hinsichtlich der Eigenart der Kinder eröffnen.

Wir würden indessen der Schulgesundheitspflege noch nicht genügend entsprechen, wenn wir nicht auch ein wachsames Auge auf die Verhaltungsregeln bei ausbrechenden Epidemien richteten und auch sonst zu verhüten suchten, daß nicht gesunde Kinder durch zu nahe Berührung mit solchen beeinträchtigt würden, die an ansteckenden Uebeln leiden[4]).

Für selbstverständlich halten wir die Fürsorge für reines Trinkwasser in Schulräumen, ferner für größte Reinlichkeit in den Aborten, für Verhütung schädlicher Ausdünstungen, die etwa von diesen oder nahegelegenen Kanälen, gewerblichen Etablissements u. s. w. in die Schulräume dringen könnten. Darum ist von vornherein bei Auswahl von Bauplätzen für Schulen auf diese und ähnliche Dinge Bedacht zu nehmen. Und es ist eine heilige Pflicht der Schulaufsichtsbehörden, unter den etwa noch aus „der guten alten Zeit" übrig gebliebenen Schulgebäuden, die vielleicht inmitten enger geräuschvoller Straßen gelegen und ihrer ganzen inneren Einrichtung nach lediglich für profane Privatzwecke bestimmt und hinreichend sind, allmählich aufzuräumen. Ganz besondere Sorgfalt dürften diejenigen Volksschulen verdienen, die zugleich als Musterschulen, gleichsam als die ersten Werkstätten der pädagogischen Praxis — und Anschauungen — künftiger Lehrer dienen sollen: wir meinen also die Seminarübungsschulen. Denn wenn sich in diesen Schulen, was doch drin-

gend zu wünschen ist, Theorie und Praxis durchdringen und gleichmäßig vertreten sein sollen, so genügt es eben nicht, den Seminaristen zu sagen, wie eine Schule beschaffen sein, oder wie in solcher gearbeitet werden solle, sondern es müssen dieselben zugleich mustergültige Einrichtungen vor Augen haben, um von solchen Eindrücken möglichst viel in ihre eigene selbstständige Thätigkeit mit hinüber zu nehmen. Wir haben zwar in recht vielen Städten wahre Mustergebäude von Schulen kennen gelernt, die jeden Augenblick als Modelle für neue ähnliche Anlagen dienen könnten, dennoch sei es uns vergönnt, hier in wenigen Zügen alles das zusammenzufassen, was uns bei Anlegung eines neuen Schulgebäudes von Wichtigkeit scheint: Lage des Gebäudes auf freiem Platze oder doch an breiter, ruhiger Straße, deren Häuser mit Gärten umgeben sind; die Hauptfronten sind nach Osten und Westen gerichtet; Luft und Licht können von allen Seiten dem Gebäude in gehöriger Weise zugeführt werden; um das Gebäude oder mindestens an der einen Seite desselben befindet sich ein größerer, mit Bäumen bepflanzter Schulgarten resp. Schulhof; um diesen herum oder an einer Langseite desselben ist ein bedeckter Gang resp. eine seitlich offene, nur oben bedeckte Halle, die bei Regenwetter, je nach den Temperaturverhältnissen, namentlich in den Frühstückspausen benutzt werden kann. In diesem freien Raume (Garten oder Hof) können die Turnhalle, sowie die Aborte zu liegen kommen (letztere legen wir in jedem Falle am besten außerhalb des Schulgebäudes, nur freilich nicht allzu weit ab von den Klassenzimmern, da sonst allerlei Unzuträglichkeiten, wie Zeitverlust 2c., aus ihrem Gebrauche erwachsen könnten). Ein Theil des Schulplatzes ist zu Turnspielen, Exercitien u. drgl. zu reserviren. Abgesehen von den jeder Klasse zuzuweisenden Zimmern sollte jede wohlbestellte Schule noch folgende gemeinsam zu brauchende besitzen: 1. Einen Zeichensaal mit den entsprechenden breiteren Tischen und Vorrichtungen zur Aufstellung der Vorlagen sowie mit Berücksichtigung der hier besonders wichtigen

Lichtverhältnisse (es wäre um einen wesentlichen Erfolg des Zeichenunterrichtes geschehen, wenn der betreffende Raum keiner dieser angedeuteten Bedingungen entspräche). 2. Einen Schulsaal, die sogenannte Aula, die aus Gründen der Ersparniß zugleich als Musiksaal benutzt werden könnte. 3. Ein naturhistorisches Museum. 4. Ein Laboratorium für chemisch-physikalische Experimente, in welchem also alle einschlagenden Apparate aufgestellt wären und der chemisch-physikalische Unterricht stattzufinden hätte. 5. Ein Conferenzzimmer für das Collegium.

Wenn wir nun aber auch Alles gethan haben sollten, was als äußerer Apparat zur Unterstützung der Schulhygiene gelten und zugleich manchen sonstigen pädagogischen Dienst leisten könnte, so würde die Schulgesundheitspflege noch immer, wie überhaupt an der Art der Verwerthung des äußerlich Dargebotenen, so insbesondere an den Lehr- und Lernzielen, den Lehr- und gesammten Arbeitsplänen unserer Schulen scheitern, wenn nicht auch diese eben mit Rücksicht auf jene Pflege ausgearbeitet und aufgestellt würden. Daher haben wir uns nun auch mit diesem Factor der Schulhygiene genauer zu beschäftigen.

Ueberblicken wir einmal die im großen Ganzen an die moderne Jugend gestellten Ansprüche des Wissens und der Fertigkeiten und ziehen etwa einen Vergleich zwischen diesen und den Ansprüchen früherer Jahrhunderte und anderer Culturvölker, so dürfte sich ein gewaltiges Plus für die Jetztzeit herausstellen. Fragen wir nach dem Umkreise der Kenntnisse eines gebildeten Atheners, in dem doch der Höhepunkt hellenischer Cultur zu suchen sein wird, wie bescheiden stellen sich diese im Vergleich zu der Gelehrsamkeit in unserem Sinne und nach unserer Auffassung heraus! Auch der gebildetste Grieche war doch vorwiegend nur in seiner Sprache und Literatur bewandert; von den sogenannten exacten Wissenschaften wurden sicher nur die Elemente gelernt. Dagegen nahmen freilich die musikalisch-gymnastische Bildung, sowie die Heranziehung der Jugend zur Feier öffentlicher religiöser wie nationaler Feste keinen

geringen Raum ein. Man darf jedenfalls behaupten, daß bei diesem gebildetsten aller antiken Völker in unterrichtlicher Beziehung auf die Menge der Kenntnisse ungleich weniger Bedacht genommen worden sei, als bei uns, daß dagegen das größte Gewicht auf die persönliche Durchbildung des einzelnen gelegt wurde. Im Mittelalter dachte man kaum an eine allgemeine Volksbildung; die Volksschule ist bekanntlich erst ein Geschenk und Ergebniß der Reformation. Selbst Könige — und zwar so mächtige und berühmte, wie ein Otto der Große, und der Adel blieben im Mittelalter (mit wenigen Ausnahmen) ohne jede erhebliche wissenschaftliche Bildung, so daß sich die Summe wissenschaftlicher (?) Studien eigentlich vorwiegend auf die Cleriker beschränkte. Und wer wüßte nicht, daß in den Schulen der Humanisten sich alles Lernen der Jugend fast lediglich um die Latinität, überhaupt aber um Sprachstudien bewegte, bei denen leider mehr auf formale Aneignung der Sprache, als auf eine tiefere Kenntniß der Literatur gesehen wurde. Nur schüchtern wagt sich in einzelnen dieser Schulen das Studium der realen Fächer ans Licht; nur sporadisch kommt es neben dem Latein auch zum Griechischen oder gar zum Hebräischen, mit dessen Kenntniß sich ja Reuchlin so gern rühmte. Die religiös-theologische Bildung allerdings tritt allenthalben in den aus dem Schooß der Reformation hervorgehenden Schulen neben den Sprachen in den Vordergrund; ihr zu Liebe haben die Freunde der evangelischen Kirche bis auf den heutigen Tag die Schule besonders begünstigt. Es wäre eine hoch interessante Aufgabe der Culturgeschichte, die Lehrpläne der Schulen verschiedener Epochen und Völker mit einander in Parallele zu stellen: man würde dabei sicher zu dem von uns behaupteten Resultate gelangen, daß eben in unsern Schulen von unserer Jugend mehr und zwar unverhältnißmäßig mehr Kenntnisse gefordert werden, als sonst irgendwo und irgendwann. Gegen die Schulbarbarei ist in der Geschichte der Culturvölker in mehr als einem Lande und zu wiederholten Malen, besonders auch

von einem Luther, Comenius u. A. angegangen worden; hätten wir nicht auch heute von Quälereien der Jugend zu reden! Zwar ist sonst alles Mögliche in unseren modernen Schulen ansprechender, einladender geworden, aber einem Moloch wird trotz alle dem in unverantwortlicher Weise auch heute noch geopfert: das ist die Menge und Verschiedenartigkeit der geforderten Kenntnisse.

Diese vielfachen Ansprüche an das Wissen sind wohl einestheils ein Ergebniß der sich immer mehr anhäufenden wissenschaftlichen Materialien längerer Culturepochen, die man nun auch der heranwachsenden Jugend meint überantworten zu müssen, anderntheils aber vielleicht auch die Ausläufer der mit den christlichen Ideen sich berührenden spiritualistischen Richtung. Wenn man weiterhin sagt, sie seien die Folge der gesteigerten, aus Uebervölkerung erwachsenden Concurrenz oder des allgemeinen Wettlaufs um wissenschaftliche Anerkennung oder eines verhältnißmäßig langen friedlicheren Verlaufs im Leben der Hauptculturvölker oder endlich einer dem Menschen angeborenen und nicht mehr zur Ruhe zu bringenden Wißbegierde: so mag in all diesen Annahmen ein Kern von Wahrheit enthalten sein; aber nichts von alle dem vermöchte doch eine genügende Rechtfertigung für den in Rede stehenden Mißstand zu bieten. Die Ansätze zu einem immer universelleren, encyclopädischen Schulwissen können wir allerdings ziemlich weit zurück verfolgen, noch hinter Comenius, der bekanntlich schon in dem Titel seines berühmtesten Werkes einem bedenklichen Vielwissen das Wort zu reden scheint — — »omnes omnia docendi artificium.« Sodann wetteiferten die Schulen nicht minder der Philanthropen als der Pietisten — wenigstens eines Francke — in dem Ringen nach möglichst vielerlei Kenntnissen, — und als Frucht hieraus erwuchs ja bekanntlich die Realschule mit ihrem besonders gesegneten Lehrprogramm. Während man sich im Gymnasium, an dem Princip einer vorwiegend formalen Bildung festhaltend, gern innerhalb gewisser engerer Grenzen von Lehrstoffen bewegte und gegen jeden Versuch neuer Importe

von Lehrfächern auflehnte, ließ man sich durch das Princip der Realschulbildung von dem Streben erfassen, für alle möglichen Ansprüche des Lebens auch besondere Bildungsmittel und Handhaben bieten zu wollen. Zwar ist dies im Realschulprogramm völlig berechtigt, daß man das Wissen und Erkennen der Jugend nicht mehr vorwiegend auf ferne Literaturen und alte Sprachen, sondern auf unserer Zeit und unserem Volke näher liegende Objecte gerichtet halten will, doch scheint uns die Achillesferse in diesem Lehrprogramm auf Seiten „des zu vielerlei bieten und leisten Wollens" gelegen zu sein. Man vergegenwärtige sich die Lehrpläne unserer Realschulen I. und II. O. und staune über die Masse gleichzeitig zu bewältigender Lehrstoffe. Aber die Realschule hat ihren Einfluß auch nach anderen Seiten hin, besonders nach den gehobenen Volksschulen, Seminarien und Töchterschulen, ja selbst nach dem Gymnasium hin geltend gemacht. Dafür scheint u. A. die vielfache Einführung des Englischen oder die Vermehrung des naturwissenschaftlichen Unterrichts im Gymnasium zu sprechen.

Um die factische Ueberladung der Schüler und damit die Gefährdung ihrer Gesundheit näher zu beleuchten, führen wir folgende Thatsachen auf.

Zuerst leiden unsere Kinder unter der Zahl, also auch unter der Mannigfaltigkeit und damit zugleich vielfach unter der Art der Lehrstoffe. Dazu tritt nicht selten eine ziemlich scharfe Disciplin, die überall da geübt werden wird, wo das Lernen aufhört eine Lust der Jugend zu sein, wo es sich vielmehr zu einer Qual gestaltet. Man traut seinen Augen kaum, wenn man den klaffenden Widerspruch zwischen den Grundregeln der Pädagogik, speciell der Didactik, und dem praktischen Verfahren in den Schulen selbst wahrnimmt. So weit hat man es in der Theorie gebracht, so viele überzeugende Lehren hat man innerhalb derselben aufgestellt und so wenig wird gleichwohl von denselben Notiz genommen, daß faktisch die zur Gewohnheit gewordenen bestehenden Einrichtungen als ein unanfechtbares Evangelium gelten. Wer da-

gegen ankämpfen will, wird als unruhiger Kopf, als vordringlicher Reformer angesehen, dem man den Mund zu stopfen habe. Die Zahl der Fächer schwankt in unseren höheren Lehranstalten, wie Gymnasien, Realschulen, höheren Töchterschulen, Seminarien u. s. w. etwa zwischen 16 und 18. Da treten auf: 1. Religion — vielleicht in der besonderen Gliederung in Bibelkunde, Kirchengeschichte, Katechismus —. 2. Geschichte — wovon sich meist die Literaturgeschichte, hier und da auch die Kunstgeschichte als besonderer Gegenstand abzweigt. 3. Deutsch — mit der Abzweigung der Literaturkunde. 4. Latein, das ja dem Gymnasium und der Realschule I. O., hier und da auch dem Lehrer-Seminar (z. B. im Königreich Sachsen) zugewiesen ist. 5. Französisch — wohl allen Schulen, ausgenommen die gewöhnliche Volksschule, gemeinsam. 6. Englisch — außer in der Realschule I. und II. O., also auch in der höheren Bürger- oder Mittelschule, vielfach im Gymnasium (mindestens facultativ), ferner in der Töchterschule, in den Volksschulen und Seminarien z. B. von Hamburg. 7. Griechisch — nur im Gymnasium. 8. Rechnen. 9. Geometrie resp. Stereometrie und Trigonometrie. 10. Arithmetik resp. Algebra. 11. Naturgeschichte mit ihren Unterabtheilungen. 12. Physik. 13. Chemie. 14. Geographie. 15. Kalligraphie. 16. Zeichnen. 17. Singen. 18. Turnen. Dazu treten speciell für das Lehrer-Seminar, allerdings mit theilweisem Wegfall der fremden Sprachen (wie z. B. in Weimarischen Seminarien), die Fächer: Pädagogik (mit der Gliederung in Psychologie, Logik, Geschichte der Pädagogik, systematische oder allgemeine Pädagogik, Lehr-Praxis), Geige, Orgel, Pomologie ꝛc. Ferner haben wir für die weibliche Erziehung noch hinzuzunehmen: die verschiedenen weiblichen Arbeiten, ferner Haushaltungskunde, — hier und da auch wohl Aesthetik, — wogegen allerdings alte Sprachen und mindestens die höhere Mathematik wegfallen. Dann nicht zu vergessen der Privatunterricht, der sich vorwiegend auf Musik, meist auf Klavier und Geige, aber doch auch auf Malen und andere Kunstfertigkeiten erstreckt. Dazu kommen die

regelmäßigen und periodischen Schularbeiten. Zu den ersteren dürfen wir zählen, je nach der Alters- und Klassenstufe der Kinder: Lese- und Schreibübungen, Rechenaufgaben, deutsche Stilübungen (von der Lösung grammatischer Aufgaben oder von den einfachsten Reproductionen des im Unterricht Erzählten oder Beschriebenen bis hinauf zur Anfertigung selbstständiger größerer Aufsätze), Exercitien in allen fremden Sprachen, mathematische Arbeiten, z. B. Ausführung oder selbstständiges Aufsuchen von Beweisen geometrischer Sätze, Lösung algebraischer Gleichungen, — Kartenzeichnen für die Geographie, Auswendiglernen von deutschen Gedichten, Bibelsprüchen, Hauptstücken des Katechismus, Gesangbuchsliedern, Vocabeln aus allen fremden Sprachen, Geschichtsnamen und -Zahlen, statistischen Notizen aus der Geographie, Gedichten und Prosastücken aus fremdsprachlichen Autoren, Durchlesen von allerlei Literaturstücken, um auf Grund solcher Durcharbeitung zu referiren; Präparationen auf allerlei im Unterrichte vorzunehmende Lehrpensa, speciell auf die zu übersetzenden Stücke —; dazu größere Repetitionen über dagewesene Abschnitte in allen Lehrfächern; dazu musikalische Uebungen, ferner Anlegung von Herbarien, Ausarbeitung von Dictaten aus dem und jenem Fache; dazu — vielleicht — auch noch die Forderung von Privatlectüre. . . Möglicherweise haben wir noch nicht einmal Alles aufgezählt, was hier und da von den Opfern unserer Treibhausschulen gefordert wird. Jedenfalls kommt eine durchschnittliche wöchentliche Stundenzahl bis 36 heraus —; und wenn wir für die häuslichen Arbeiten täglich noch ca. 2—3 und Privatstunden wöchentlich noch 2—4 annehmen, so werden wir kaum zu hoch greifen, bleiben vielmehr vermuthlich hinter dem wahren Bestand noch zurück. . . Das Kind kommt aus der Schule halb erschöpft nach Haus und hat kaum die Mahlzeit eingenommen, so drängt es schon wieder zum Arbeitstisch, an den es bisweilen bis in die spätesten Abendstunden gekettet bleibt. Die Mutter möchte von dem Kinde, besonders vielleicht von der Tochter, manche kleine Hilfeleistung im Hause und

im Garten besorgt sehen, — die Eltern möchten doch manchen wonnigen Nachmittag mit ihren Kindern zu einem Spaziergange benutzen, möchten sich des Verkehrs mit denselben freuen, mit ihnen irgend etwas gemeinsam unternehmen: aber immer lautet der niederschlagende Refrain „ach, ich muß noch dies und das für die Schule arbeiten; ich kann nicht spielen, nicht mit spazieren gehen, nicht mich mit Euch freuen!“ Das sind keine Uebertreibungen; es ist vielmehr die volle, aber auch ungemein bittere Wahrheit. Man lehrt in Schulen „die Spartaner haben die Familie dem Staate geopfert, das Kind gehörte vom 7. Jahre an dem Staate“ — und wir müßten beim Hinblick auf unsere Schulverhältnisse sagen: unsere Kinder gehören nicht mehr oder doch nur zum kleinsten Theile uns Eltern, sie gehören der Schule und dann weiter dem Staate. Bei solcher Sachlage dürfen wir uns nun wahrlich auch nicht mehr wundern,

wenn vor Allem die leibliche, damit auch die geistige Gesundheit unserer Kinder oft von dem Zeitpunkte des strengen Schulbesuchs an auffällig dahinwelkt. Das bisher frisch und vollwangig aussehende, heitere Kind fängt an, blaß und welk zu werden, verliert mehr und mehr an seinem frohen, harmlosen Sinn, wird von krankhaftem Ehrgeiz oder von stumpfer Gleichgültigkeit gegen Ermahnungen, Strafen ergriffen. Blutarmuth, Rückgratsverkrümmungen, Augenschwäche, Verdauungsstörungen, fliegende Hitze, Congestionen, häufiges Kopfweh — und ein ganzes Heer empfindlicher Leiden stellt sich allmählich ein. Der Muth sinkt, Verkümmerung des Gemüthslebens und damit der Charakterbildung macht sich in verschiedener Weise bemerkbar; Reizbarkeit, Launenhaftigkeit, glühender Ehrgeiz, Wissenseitelkeit, vorlautes Wesen, Ungehorsam —, ja die ersten Anzeichen der Blasirtheit kommen zum Vorschein, da das Kind aus seiner normalen Lage und aus seinen naturgemäßen Neigungen, überhaupt aus dem Gleichgewicht seines berechtigten Wesens und gesammten Vorstellungskreises hinausgedrängt wurde. Denn das hat schon Come-

nius wiederholt in seiner „großen Lehrkunst" ausgesprochen, daß jede falsch geleitete und gerichtete Kraft auf unglückliche Abwege gerathen müsse — —

wenn ferner den Kindern keine „Muße" mehr bleibt, damit aber auch die Neigung zu bisherigen Lieblingsbeschäftigungen echt kindlicher Art abhanden kommt, wenn sie also verlernen, am Spiel, einer für ihre gesunde Entwicklung unentbehrlichen Sache, Geschmack zu finden. Das nicht mehr gern spielende Kind ist auf dem geraden, sichersten Wege zu sittlicher Verkommenheit — —

wenn sich dann weiter sogar die natürlichen innigen Liebesbande zwischen Eltern und Kindern lockern, da ja, wie wir sahen, die Ansprüche der Schule schließlich jeden Versuch der Eltern ihren Kindern noch etwas sein zu wollen, scheitern machen — —

wenn nicht wenige, erst die größten Hoffnungen auf ihre Leistungsfähigkeit erweckende Kinder, eben in Folge übergroßer Anstrengungen immer lasser und träger und gegen geistige Anstrengung stumpfer werden — —

wenn die Zahl frühreifer, darum aber gründlich blasirter Knaben und Mädchen in fortwährendem Zunehmen begriffen ist. Kaum wagen wir es auszusprechen, aber es ist ein schon öffentlich gefallenes Wort, daß sogar die bedenkliche Steigerung der Menge geistiger Störungen wesentlich auch auf die Ueberbürdung unserer Jugend zurückzuführen sei.

Zunächst also steht das Factum ganz im Allgemeinen fest, daß wir mit unseren ungemein hohen Ansprüchen an die Leistungsfähigkeit der Jugend eine Reihe so beängstigender und bedenklicher Ergebnisse erzielen, daß wir deren schleunigste Abwehr auf das ernstlichste betreiben sollten. Doch kann es uns nun auch nicht schwer fallen, das in sich — also unabhängig von allen andern dabei in Frage kommenden Momenten — Unhaltbare der Ueberbürdung unserer Jugend des Näheren nachzuweisen.

Es handelt sich dabei zunächst um die Frage nach dem Werthe des Wissens, der Kenntnisse und nach dem Wesen oder den Merk-

malen eines wirklich werthvollen, darum anzustrebenden Wissens. Kaum bedarf es einer näheren Erörterung darüber, daß vor Allem das schlechthinnige oder das Wissen ganz im Allgemeinen und an sich, also abgesehen von seinem Inhalte, aber auch von seiner Art oder Form — ob z. B. fest, sicher oder oberflächlich, halb — durchaus keinen absoluten, weder intellectuellen, noch moralischen, noch praktischen Werth in sich berge. Ein Mensch kann so viele unfruchtbare Kenntnisse haben, daß diese, zusammengenommen, weder den geistig gebildeten noch den klugen, geschweige den weisen, selbständig denkenden und urtheilenden, oder den sittlich tüchtigen oder den im praktischen Leben besonders brauchbaren Menschen zu gestalten und zu bestimmen vermögen. Das bloße Vielwissen an sich gibt nicht einmal Garantie dagegen, daß Jemand nicht dennoch recht dumm und thöricht sei, da bekanntlich die Dummheit weit mehr im Nichtdenken-, Nichtbegreifenkönnen der einfachsten Dinge, als im Nichtkennen gewisser Wissensobjecte zu suchen ist. Daß ein Vielwisser zugleich ein großer Thor sein könne, sehen wir sofort an der gespreizten Wissenseitelkeit desselben, an seinem pfauenartigen sich Aufbauschen mit seinem Wissen, an seiner kecken Art und vordringlichen Sucht, seine Kenntnisse zur Schau zu stellen, an dem bei ihm leicht hervorbrechenden Spott und Hohn auf Solche, die vielleicht nur gerade das nicht wissen, was er weiß, ihn dagegen möglicher Weise an wirklichem Geist und Urtheil um Vieles überragen. Die in dem Sinne des Vielwissens gescheitesten Leute können dabei in allen Fällen, wo es sich namentlich um reifes selbständiges Urtheil, außerdem um Lebenstact, Charaktertüchtigkeit u. s. w. handelt, völlig unbrauchbar sein. Wie oft erfährt man, daß selbst gelehrte Vielwisser die Sklaven gemeinster sinnlicher Leidenschaften und Laster gewesen, und wie oft geben sich dergleichen Persönlichkeiten dazu her, ihre Feder und sonstigen Kräfte den absurdesten Bestrebungen zur Verfügung zu stellen! Es stünde in der That trostlos um das Wissen, um den Reichthum an Kenntnissen, wenn sich dennoch nicht auch ein

höchst erstrebenswerthes Wissen nachweisen ließe. Denn freilich, was wäre auch nicht dem Mißbrauch oder doch einem zweideutigen Gebrauche ausgesetzt und welches an sich Gute könnte nicht in unrechter Hand entweder werthlos oder gar verderblich werden! Somit theilte ja das Wissen nur das allgemeine Schicksal anderer menschlicher Güter und Vorzüge und wäre also darum noch keineswegs auch an und für sich anzufechten. Doch ist für unsern Zweck schon mit dem Erfahrungssatze genug gewonnen, daß das Wissen und besonders auch das Vielwissen kein unbedingter höherer Vorzug sei. Indessen läßt sich vielleicht nachweisen, daß das für bestimmte positive reale Zwecke des Lebens, zu denen wir ja auch die sittlichen zählen dürfen, anwendbare und zwar für dergleichen sogar unentbehrliche Wissen einen unbedingten Werth habe und darum auch anzustreben sei. Das Wissen, der Besitz gewisser Kenntnisse, kann aber unter mehreren Bedingungen anwendbar sein: einmal wenn es seinem Inhalte, seiner Materie nach die Voraussetzung bestimmter praktischer Leistungen oder auch selbst wiederum bestimmter weiterer Wissensfortschritte ist, sodann wenn das Gewußte unser völliges sicheres Eigenthum geworden, so daß wir es im gegebenen Augenblick der Anwendbarkeit auch wirklich bereit haben, wenn wir uns also in der möglichst geschickten, leichten, allseitigen Anwendung des Gewußten hinreichend geübt haben. Wir reden ja von einem todten Wissensballast nicht blos mit Rücksicht auf den im Leben oder in bestimmten Studienkreisen beziehungslos dastehenden Inhalt, sondern auch mit Rücksicht auf die Ungeschicklichkeit, weil vielleicht zu geringe Geübtheit in der Verwendung unserer Kenntnisse. Wer Geschichtsstudien aus den Quellen unternehmen, mit allerlei gelehrten Arbeiten sich beschäftigen, oder auch die modernen romanischen Sprachen studiren will, muß Latein lernen. Dagegen werden wir dies Studium allen denen mit Recht abnehmen und ersparen, die sich einer praktisch gewerblichen oder artistischen Carriere widmen wollen. Und so sind auch gewisse Fertigkeiten wie im Dienste gewisser prakti-

scher Leistungen so in demjenigen mancher Studien unentbehrlich. Ohne Fertigkeit im Zeichnen können wir kaum einen Naturforscher seine Arbeiten vollziehen sehen; er muß die beobachteten und zu demonstrirenden Naturgegenstände dem Auge des zu Belehrenden vorführen. In gleichem Falle dürfte der Mathematiker und der Vertreter der wissenschaftlichen Mechanik sein.

Nun hat man freilich Vieles gegen das Nützlichkeitsprincip im Unterricht, gegen das Lehren und Lernen »ad hoc« einzuwenden gehabt und hat dagegen von formaler, in sich selbst ruhender Bildung geredet, unter welcher man die Uebung der geistigen Kräfte an sich ohne sofortige Beziehung auf bestimmte Kenntnisse und deren etwaige Anwendung im Leben zu verstehen gewohnt ist. Unmöglich aber kommen wir um das Nützlichkeitsprincip auch selbst beim Ausgehen auf eine vorwiegend formale Bildung vollständig herum. Denn die schlechthinnige und unabhängige Uebung der geistigen Kräfte hat eben doch auch den bestimmten Zweck vor Augen, dem formal Gebildeten zu einem möglichst nützlichen und weisen Gebrauch dieser seiner Kräfte zu verhelfen. Die Frage: „wozu lernen wir dies und das?" ist durchaus keine banausische, sondern voll berechtigte, schon darum, weil dem Wissenden aus dem Gebrauche seiner Kenntnisse ein wohlthuendes Gefühl seiner Kräfte, damit ein sogar wünschenswerthes Selbstvertrauen und in Folge dessen ein verdoppelter Eifer zum Weiterstreben erwachsen wird. Mag auch des Dichters ironisches Wort von dem „kurzen Gedärm" der vorschnell das kaum selbst Gelernte wieder an den Mann Bringenden seine gute Berechtigung haben, so trifft doch sicher auch diejenigen ein gerechter Tadel, die immer nur für sich Kenntnisse auf Kenntnisse häufen, ohne davon einen irgend wie nützlichen Gebrauch für das gemeine Beste zu machen.

Wenn wir vom Nutzen der Kenntnisse, des Wissens reden, so soll damit auch gar nicht etwa ein kleinliches Lossteuern auf den materiellen Ertrag unserer geistigen Production gemeint sein, wohl aber ein reales Ergebniß, sei es für die Förderung der

Wissenschaft oder für die unabweisbaren Bedürfnisse des öffentlichen Lebens, zu denen, wohl zu merken, außer einer Menge materieller Güter auch höhere ideale zu rechnen sind. Ein Wissen, das weder den Wissenden selbst an seiner Person oder in seinem Berufe förderte, noch auch anderen dritten, etwa einer Gemeinschaft zu Gute käme, müßte offenbar ein völlig unfruchtbares, nutzloses genannt werden.

Welche Kenntnisse werden nun wohl im Allgemeinen d. h. mit Rücksicht auf die Lebensziele der Meisten als nützliche resp. als unentbehrliche gelten können?

Zuvörderst die dazu dienen, uns in unseren nächsten Umgebungen zu orientiren und uns gleichsam mit denselben aus einander zu setzen, so daß wir sie — begreifend — möglichst in unseren Dienst ziehen, von ihnen möglichst wenig in unseren Functionen gestört werden. Dahin gehört die richtige Auffassung des Naturlebens, die Kenntniß wirkender Naturkräfte auf der einen, das Begreifen der menschlichen Lebensverhältnisse und Lebensgesetze auf der andern Seite. Wo z. B. jene erstere Kenntniß fehlt, da stoßen wir auf Gespensterfurcht und Aberglaube oder auf Versetzung von Geistern und Göttern in die Natur und müssen eine sehr geringe Ausbeutung der geheimen sich dem menschlichen Auge mehr verschließenden Naturkräfte und Naturgaben wahrnehmen. Daß mit zunehmender Naturkenntniß auch des Menschen Macht über die Natur und damit sein Wohlbefinden, sein Reichthum an materiellen und idealen Gütern zunehme, ist eine längst erkannte Thatsache. Aber die nothwendige Ergänzung dazu bietet in unsern Augen die nicht minder nothwendige und zugleich mögliche Erkenntniß der Gesetze des menschlichen Lebens. Das auch hier waltende Gesetz kann nur der Blöde übersehen und wird namentlich der Historiker, besonders der auf die socialen Verhältnisse der Völker achtende, sodann aber der Anthropologe im weitesten Sinne des Wortes erkennen. Nur aus der zusammenwirkenden Erkenntniß des Natur- und Menschenlebens in seinem gesetzlichen Verlauf,

in den Bedingungen seiner normalen Entwicklung kann sich unser Leben als ein auf die Dauer befriedigendes gestaltem. Daher denn auch offenbar alle schweren Erschütterungen innerhalb kleinerer und größerer menschlicher Gemeinschaften wesentlich mit auf Rechnung mangelhafter Einsicht in jene Bedingungen zu bringen sind.

Zur Kenntniß des Menschen von sich selbst gehört keineswegs bloß oder vorwiegend die geschichtliche Bildung. Am wenigsten würde da die übliche Kenntniß von rein politischen Ereignissen, weit eher noch die Bekanntschaft mit der Kulturgeschichte und besonders auch mit den Kulturzuständen der gegenwärtigen Völker der Erde zweckentsprechend sein. Wir müssen es als eine der wichtigsten Aufgaben des geographischen Unterrichts betrachten, daß die Jugend in die mannigfachen Gestaltungen des Völkerlebens eingeführt werde: also z. B. in die bei den verschiedensten Völkern bestehenden Sitten, Gebräuche, Einrichtungen .... Die Kenntniß hiervon würde ungleich fruchtbarer sein, als z. B. die minutiöse Orientirung in den Lageverhältnissen von Gewässern, Gebirgen u. s. w. Es bildet das ethnologisch-ethnographische Element in der Geographie geradezu eine unentbehrliche Ergänzung zu dem von der Weltgeschichte Berichteten. Dies umsomehr, als ja diese letztere an den sogenannten Naturvölkern stillschweigend vorüberzugehen pflegt und man zur Vollständigkeit der Kenntniß unseres Geschlechts doch eben nicht allein auf die sog. Kulturvölker zu achten hat. Es gehört zur Kenntniß unserer selbst auch die Einführung in die Somatologie und Psychologie, damit wir auf der Grundlage solcher Kenntniß auch die unentbehrliche Diätetik gewinnen. Diese letztere wird auf den unteren Stufen des Unterrichts mehr zufällig und sporadisch, etwa in Gestalt von hie und da gegebenen Winken und mitgetheilten Regeln auftreten. Dagegen halten wir die mit Anthropologie verbundene Diätetik für ein völlig berechtigtes Glied in den höchsten Klassen — namentlich auch der Töchterschule, da ja aus ihr künftige Erzieherinnen und Mütter

hervorgehen sollen, denen die genaue Kenntniß der Lebens- und Gesundheitsbedingungen doch wahrlich weit ersprießlicher sein würde, als etwa einige flüchtige Kenntniß einer fremden Literatur oder die Bekanntschaft mit den Namen römischer Könige und Kaiser. Es sollte aber überhaupt Niemand ins selbständige Leben hinaustreten, ohne den Menschen auch nach Seiten seiner leiblichen Functionen und die wichtigsten hygienischen Regeln zu kennen. Aus den Knaben werden einst Männer, Väter, Erzieher, — und wäre es wirklich wichtiger, genauere Einsicht in die Gewässer eines fernen Landes oder in die Schlachtenreihe eines weit zurückliegenden Jahrhunderts, als in die elementarsten anthropologisch-diätetischen Sätze zu besitzen! Stoßen wir nicht allenthalben und tagtäglich auf eine Menge Erfahrungen, Erscheinungen, aus denen die sanitäre Mißhandlung der heranwachsenden Geschlechter hervorgeht!?

Nun haben wir freilich in allen möglichen Schulen naturgeschichtlich-naturwissenschaftlichen Unterricht. Vielleicht aber zeigt es sich auch hier, daß wir zu vorwiegend ein Wissen anbauen, das zu den mancherlei Aufgaben und Bedürfnissen des Lebens in zu geringe Beziehung gesetzt wird. Eine völlig selbständige naturwissenschaftliche Kenntniß ist Sache des Fachmannes, gerade so wie das eingehende grammatische Studium die Aufgabe des Fachphilologen ist. Dagegen wagen wir die Behauptung, daß — abgesehen von den höheren Fachschulen — das in der Schule anzustrebende naturhistorische, physikalische, chemische und anthropologische Wissen sich in fortwährender lebendiger Fühlung mit den ersten Bedürfnissen des Lebens zu halten habe. Die Physiologie der Pflanze und die Bestimmung der Klasse einer solchen ist ohne Zweifel dem Fachbotaniker unerläßlich und gehört entschieden in gewisse Fachschulen hinein. Dagegen meinen wir, müsse sich der elementarere naturgeschichtliche Unterricht besonders auf die Beziehungen der Naturkenntniß zu den ersten und wichtigsten Bedürfnissen des Lebens, also zu der technischen Verwendung oder

der Pflege gewisser Gruppen von Naturgegenständen einlassen. Bringen wir es in der Volks- und Mittelschule dahin, daß die Kinder mit den äußeren Merkmalen, Lebensbedingungen und der mannigfaltigen — namentlich — technischen Verwendung der sie umgebenden — heimathlichen — Naturgegenstände (aus allen Naturreichen) vertraut sind, daß sie mit den Arbeiten in Feld, Garten, Wald wenigstens theoretisch, aber natürlich auf der Grundlage der Anschauung, bekannt werden, haben sie die ihrer eigenen Beobachtung zugänglichen physikalisch-astronomischen Erscheinungen — und zwar nicht bloß in der Schulstube, sondern — so viel möglich — in freier Natur — kennen gelernt, so haben wir ein schönes Resultat mit unseren Naturstudien in der Schule erreicht. An Stelle widerwilliger Beschäftigung mit der Zergliederung und Classificirung von Pflanzen oder mit der systematisch betriebenen Anatomie von Thieren wird ein reges Interesse für das Buch der Natur erwachen, — denn es wurden ja im Geiste der Kindesnatur, nicht vom Standpunkte des Forschers aus Fragen an die Natur gerichtet; wir begnügten uns ja damit, Naturstudien nach Art und Kraft des Kindes, nicht des reifen Mannes zu treiben. Nun haftet ja anerkanntermaßen die Seele des Kindes vorwiegend am Concreten, Faßbaren und Lebensvollen, während es noch durchaus nichts von Systematik und Vollständigkeit der abstracten Entwicklung brauchen kann und wissen mag. Die Natur im Dienste des Menschen, in ihren mannigfaltigen Beziehungen zu demselben, sodann die reiche Wechselwirkung innerhalb des Naturlebens selbst — also z. B. zwischen Pflanze und Pflanze oder Pflanze und Thier —: das dürften die frühesten, passendsten Objecte des Naturstudiums sein.

Wir zielen, dem Gesagten zufolge, also namentlich auf eine innige Verbindung zwischen naturkundlichem und technologischem Unterricht hin.

Wie reiche Anregungen liegen zum Denken nicht in der Besprechung der Processe bei der Herstellung der von uns aus der Natur

gewonnenen Gebrauchsgegenstände! Derartige naturhistorisch-technologische Materien können wir getrost mehre Jahre durcharbeiten, ohne Ermüdung und Interesselosigkeit des Schülers fürchten zu müssen. Hineinverflechten läßt sich in diese Besprechungen sehr glücklich ein oder das andere Stück aus der Geschichte der Erfindungen. Welche reiche Gelegenheiten zur Gewöhnung an scharfes, genaues Auffassen des sinnlich Wahrnehmbaren, ferner an die Betrachtung der Zwecke und des Ursprungs der Dinge, sowie außerdem an zusammenhängende Darlegung und Reproduction des Gelernten! Welche Bereicherung außerdem für die Phantasie, die erst Angeschautes frei wieder zu geben hat, und welcher Gewinn für den Wahrheitssinn, sowie für die Erweiterung des Sprachschatzes! Hier haben wir es mit keinem nebelhaften, unklaren Stoffe, hier nicht mit zweideutigen moralischen Situationen, nicht mit schillernder Tugendlehre oder mit zweifelhafter menschlicher Größe zu thun.

Auf diese Weise hoffen wir einerseits den Sinn für spätere naturwissenschaftliche Studien hinreichend nachhaltig zu beleben, andererseits den Schüler in ein bewußtes, wahrhaft praktisches Eingreifen ins Leben einzuführen.

Doch nicht allein mit der äußeren Natur gilt es, die Welt der Jugend bekannt und vertraut zu machen, sondern auch mit dem Leben und der Natur des Menschen. Denn wer sich in diesem Leben glücklich zurecht finden will, muß es doch einigermaßen kennen. Dazu sollen nun u. A. die Fächer, wie Geschichte, aber auch jede Unterweisung über Religion und Moral führen. Die Kenntnisse in diesen Dingen können wiederum, wie die aus der Naturkunde, mehr oder weniger isolirt und abstract, aber auch in lebendigster Berührung mit den persönlichen Verhältnissen des Schülers auftreten. Die unmittelbar der sittlich-religiösen oder humanen Bildung dienenden Fächer nehmen immerhin, besonders wo mehr als zwei wöchentliche Religionsstunden angesetzt sind, einen nicht unbeträchtlichen Raum im Lectionsplan ein und

beanspruchen außerdem nicht geringe Zeit für häusliche Arbeiten, wenn der religiöse Memorirstoff nicht weise beschränkt wird. Nach dieser Seite ließe sich eine beträchtliche Zumuthung an die Kinder beseitigen, wenn man sich zu einigen dahin einschlagenden Aenderungen im Lehrplane geneigt zeigen wollte. Der religiöse Lehrstoff, sofern es sich hier zunächst um die Unterweisung im Christenthum handelt, ist wesentlich zugleich ein historischer; ja für die untersten und mittleren Stufen des Unterrichts wüßten wir kaum eine andere Behandlung des religiösen Lehrstoffes, als eben die historische. Es gilt, dem Kinde an der Hand von religiös gestimmten Persönlichkeiten, sowie an Thatsachen aus dem religiösen Leben das Bewußtsein und die Kenntniß von religiösen Wahrheiten und lebendigen Aeußerungen der Frömmigkeit nahe zu bringen. Daß dergleichen wie jede andere historische Erzählung für den Zweck der Belehrung mit Ernst, Nachdruck und in einer dem Stoffe überhaupt angemessenen, eindringlichen Weise zu geben sei, ist eine selbstverständliche didactische Forderung. Auch der rein politisch-historische Stoff ist vom Lehrer mit Würde und nicht bloß klar, sondern auch mit innerer Theilnahme zu behandeln, damit das Mitgetheilte nicht minder das persönliche Ueberzeugungs- und Gesinnungsleben, als den begreifenden Verstand befruchte. Wir können demnach keinen Unterschied zwischen dem Lehrton des Religions- und Geschichtslehrers machen und nicht zugeben, daß hier der Religionslehrer etwa mit besonderem Pathos und mit größerer Feierlichkeit, dort der Geschichtslehrer mit absoluter Nüchternheit lehren dürfe. Es soll hierbei, in Sachen des Unterrichts, durchaus nichts für „rein" oder „unrein" erklärt werden: jeder Unterricht gelte als eine heilige, im Dienste der idealen, aber auch praktischen Interessen des Lebens unternommene Sache. Wir fordern vom Religionslehrer keineswegs allein jenen sittlichen Ernst bei seiner Arbeit, den kein Lehrer ohne empfindlichen Nachtheil für seine Erfolge vermissen lassen wird. Was kann uns also nöthigen, den historischen Stoff gewaltsam in dem Lehrplan un-

serer Schulen, speciell der Volksschulen, zu zerreißen und Zusammenhängendes zu trennen! Die biblische Geschichte bilde eben für gewisse Stufen des Unterrichts den Mittelpunkt wie für die historische, so zugleich für die religiös-sittliche Belehrung. Dies würde den großen Vorzug haben, daß das Vorstellungsleben des Kindes nicht gleichzeitig mit zu vielerlei Gegenständen zu thun hätte, womit wiederum ein tieferes und allseitigeres Sicheinleben in dem kleineren Kreise verbunden sein könnte. Die Psychologie lehrt von sich gegenseitig verdunkelnden und hemmenden Vorstellungen; ein solches sich hemmen muß doch bei gleichzeitiger Darbietung sehr mannigfaltiger Objecte eintreten. Alles, was im Seelenleben gedeihen, einwurzeln, mannigfache Verzweigungen gewinnen soll, muß sich behaglich einleben und bewegen können. Je verschiedenartigere Dinge neben- und ineinander die Vorstellungsthätigkeit in Anspruch nehmen, desto weniger Erfolg ist von der jedesmaligen unterrichtlichen Arbeit zu erwarten. Während nun auf den unteren Stufen die biblische Geschichte, wie wir sagten, die gesammte historische und zugleich religiöse Anregung bieten kann, wenn namentlich die begleitenden und zur Klarheit der Auffassung dienenden geographisch-archäologischen Zuthaten gebracht werden, so läßt sich auch auf höheren Stufen des Unterrichts der historisch-religiöse Stoff innerhalb der allgemeinen Geschichte wenigstens theilweise verarbeiten. Wenn wir in die Augusteische Zeit und dann in die mittelalterliche Epoche eintreten, so haben wir nicht bloß ein Recht, sondern geradezu die Pflicht, das kirchengeschichtliche — und auch das allgemein religionsgeschichtliche Moment auf das stärkste zu berücksichtigen. Denn in diesen Stadien der Geschichte treten die religiösen Motive der geschichtlichen Entwickelung so energisch in den Vordergrund, daß ihre Vernachlässigung einen gänzlichen Mangel an Verständniß für die betreffenden Epochen bedeuten würde. Ganz dasselbe trifft die Bewegungen des ausgehenden Mittelalters und der beginnenden neueren Geschichte. Wir finden es bedauerlich, nicht bloß befremdlich,

— weil unpädagogisch —, wenn dieselben Stoffe, deren sich kein eingehender, wirklich lehrreicher Geschichtsunterricht wird entschlagen können, z. B. die Behandlung der Hussitenbewegung oder das Leben und das Wirken Luthers, nun auch vom Religionslehrer in besonderen kirchengeschichtlichen Lectionen des Langen und Breiten vorgeführt werden. Und wie könnte der Geschichtslehrer bei Durcharbeitung der Kreuzzüge und der ihnen vorangehenden Ereignisse auf eine eingehende Darlegung der Lehre und Schicksale Mohammeds und anderer hervorragender Vertreter des Islam verzichten! Bildet nicht die Geschichte des Kampfes des Christenthums mit Judenthum, Heidenthum und Islam einen der lehrreichsten Abschnitte in der allgemeinen Geschichte; haben wir nicht auch hier eine Menge coincidirender Momente für den Geschichts- und Religionslehrer! Wo aber ein solches natürliches Zusammenfallen von Lehrstoffen, die momentan noch meist in unsern Lehrplänen neben- statt in-einander dastehen, nachweisbar ist, wie sollten wir nicht im Interesse der Zeit- und Kraftersparniß das unnatürlich Auseinandergezogene wieder mit einander verbinden! Man mag daher für den Zweck speciellerer Einführung in die biblischen Schriften reiferen Schülern in besonderen Bibelstunden ein näheres Verständniß derselben, sowie auch der Hauptstücke des Katechismus zu gewähren suchen — obwohl die Durcharbeitung des letzteren füglich dem Confirmationsunterricht vorbehalten bleibt — nur höre man auf, die Lehrpläne mit besonderen Kirchen- und religions-geschichtlichen Lectionen zu belasten.

Gegen die Verfrühung aller systematischen, abstrakt auftretenden dogmatisch-ethischen Belehrung bedarf es kaum noch besonderer Einwendungen. Alle derartige Materien gehören, gleich der selbständig auftretenden Natur- und Sprachwissenschaft, einem reiferen Alter, ja dem Fachstudium des Theologen oder den Veranstaltungen für die Fortbildung der Mündigen überhaupt. Es kann nicht genug betont, aber auch nicht laut genug beklagt wer-

den, daß wir Neueren mit unserer gesammten specifisch christlich-religiösen Bildung nach wie vor dem Fehler der Verfrühung und der gewaltsamen, völlig unpädagogischen Ueberhastung anheimfallen —, daß wir außerdem aber von bloßer Belehrung und Ermahnung in einem Unterrichtsgebiete Erfolge erwarten, in welchem ungleich mehr von der lebendigen Anschauung und unvermerkt sich vollziehenden Eingewöhnung an der Hand realer Vorbilder und positiver Veranstaltungen zu erwarten stünde. Während im klassischen Alterthum, bei Griechen wie Römern die Religion vorgelebt, daher von der Jugend erlebt und durch Eingewöhnung in häusliche und öffentliche Sitte angeeignet wurde, soll sie bei uns vorwiegend gelehrt und durch Wortunterricht gelernt werden. Ja, man wird nicht zuviel behaupten, daß viele des Glaubens zu leben scheinen, daß die Religionslehren eigentlich bloß noch eine — vielleicht des äußeren Anstandes wegen — beizubehaltende Angelegenheit der Schule seien. Jedenfalls eine ganz exorbitante und in höchstem Grade zu verwerfende Ansicht, da ja im Gegentheil die religiösen und ethischen Interessen und das wahre Verständniß für dergleichen Objekte einem gereifteren Geiste und auch einer an Lebenserfahrung reicheren Persönlichkeit zuzuweisen sind. Darum eben, weil eine Menge religiös-ethischer Stoffe schon und nur im Jugend-, ja im Kindheitsalter geboten, gelehrt und gelernt werden müssen, also in einem Lebensalter, welches für derartige Darbietungen noch kein völlig passendes und williges Gefäß ist —, und weil noch dazu vielfach ein Uebermaß in diesen Darbietungen stattfindet und weil der Schuldoktrin im Allgemeinen so wenig reales Leben in Familie und auf dem Schauplatze der Oeffentlichkeit entspricht: gerade darum, meinen wir wohl nicht ohne Grund, herrscht im großen Ganzen eine so auffällige Abwendung von den selbst einfachsten religiösen Anschauungen, und hat sich ein so befremdlicher religiöser Nihilismus in die Massen gesenkt. Gerade das, wodurch die strengsten Eiferer für einen ebenso confessionell gefärbten als massenhaften Religionsunterricht,

das Volk religiös zu stimmen und dem religiösen Indifferentismus zu steuern suchten und nach wie vor suchen, gerade dieses sollte sich — und wird sich mit Nothwendigkeit, weil auf psychologischer Unkenntniß beruhend — als ein schweres Hemmniß dem erstrebten Ziele entgegenstellen. Kann man es nicht selbst aus dem Munde wissenschaftlich gebildeter Zöglinge von Lehrerseminarien hören, daß sie gerade durch die Menge der in ihrem Internate und Lehrplane vorgeschriebenen religiösen Belehrungen, Ermahnungen, Uebungen fast einen Dégoût gegen die Sache der Religion in sich aufgenommen hätten. Sind etwa die in Fürstenschulen Gebildeten durch die Menge der hier üblichen Andachtsübungen mit besonderer Treue des Glaubens und mit lebendiger Anhänglichkeit an die Sache der Religion erfüllt worden?!

Was aber lernen wir aus diesen Entwickelungen für unser Thema? Doch dieses: daß wir keinerlei Ursache haben, dem Religionsunterricht als einem vom geschichtlichen Unterricht völlig abzutrennenden in unserm Lehrplan einen größeren Spielraum zu bieten. So sehr man auch von gewisser Seite her eine solche Behauptung zu brandmarken, als irreligiös ja religionsfeindlich zu verketzern aufgelegt sein mag, so sicher läßt sie sich von einem aufrichtig warmen Interesse für die religiöse Erziehung verfechten. Es handelt sich nur um eine Vertauschung der wesentlichen Mittel für unsern Zweck. Jene, die Vertreter einer sogenannten streng kirchlichen Richtung, erwarten alles Heil von der Menge und streng confessionellen Färbung des Religionsunterrichts, sowie von einem reichlichen religiösen Memorirstoff — zu dem u. a. die sämmtlichen Hauptstücke des Katechismus mit ihrem vollständigen Text, außerdem eine Reihe von Psalmen, Kirchenliedern rc. zu zählen sind; wir, die wir uns wenigstens eines aufrichtigen Interesses für die religiöse Erziehung bewußt sind, ohne freilich von der „Unfehlbarkeit" eines confessionellen Standpunktes wissen zu wollen, meinen, daß die einzig durchschlagend wirksame Art der religiösen Bildung in dem religiös bestimmten Fa-

milien- und öffentlichen Leben zu suchen sei. Weit eher könnte man unter Voraussetzung einer religiösen Erziehung im Hause jedes Religionsunterrichts in der Schule entbehren, als daß sich Erfolge von diesem ohne das Hinzutreten von jener erwarten ließen. Die Heiligkeit des Feiertages wird dem Kinde nicht eher eine Sache der Ueberzeugung und persönlichen Gewißheit, als bis ihm dies als Thatsache in seinen nächsten Umgebungen nahegetreten ist. Das Auswendigwissen des dritten Gebotes und die trefflichste katechetische Durcharbeitung desselben wird nicht entfernt an den Erfolg der wirklich angeschauten Heiligung des Sonntags heranreichen. Und die höchsten evangelischen Lehren müssen so lange für das Kind ein bloßer Schall, eine bloße Gedächtnißsache bleiben, als es nicht Gelegenheit gefunden, evangelischen Geist um sich her im Leben wirksam zu sehen. Nach unserer Ueberzeugung würde bei Abminderung des Religionsunterrichts und besonders auch der jetzt üblichen religiösen Memorirstoffe die religiöse Bildung des Volks nicht das mindeste einbüßen. Was dem Religionsunterricht an Quantität verloren geht, soll und kann ihm einerseits durch seine Qualität, dann aber durch „Veranstaltungen" im Dienste religiöser Anregungen reichlich ersetzt werden. Letztere lassen sich u. a. in folgender Weise veranlassen: 1. Schulandachten am Morgen, am Schluß einer Schulperiode, bei Aufnahme und Entlassung von Schülern, bei der Feier von Schulakten; 2. die Pflege des geistlichen Gesanges neben dem weltlichen im Gesangunterricht der Schule. Die Bildung eines Kirchenchors läßt sich in jeder größeren Schule ermöglichen. Der Gesanglehrer wird bei Einübung von Chorälen auch die zugehörigen Texte zum Theil lernen lassen. In Verbindung hiermit steht dann 3. die Verwendung der so gebildeten Chöre im öffentlichen Gottesdienste. Die Durchführbarkeit dieser Einrichtung ist vielfach erwiesen und bei geschickter energischer Handhabung des Schulgesangs und bei Heranziehung von Männerstimmen ist die Aufführung der herrlichsten geistlichen Compositionen fertig gebracht worden. Wenn

vielfach Gymnasiasten zur Aufführung von geistlichen Gesängen beim Gottesdienst verwendet werden (wir erinnern an den Thomanerchor in Leipzig, an die von Pförtner-Schülern vertretene Liturgie in der Pförtner-Kirche u. s. w.), — wie sollten dann nicht auch andere Schüler zu ähnlichen Leistungen herangezogen werden! Um so dringender wäre dies zu wünschen, als die Verwendung der Jugend im Kirchenchor zugleich ein wirksames Mittel werden könnte, um das Band zwischen Gemeinde und Kirche fester zu schlingen. Es gilt hier die Bemerkung einzufügen, daß wir überhaupt bei unserer gesammten Jugenderziehung zu einseitig dem Wissen, der Verstandesbildung, überhaupt dem gesammten intellektuellen Gebiete dienen, dagegen zu wenig Gewicht auf die übrigen Bildungsbedürfnisse, besonders auf die ästhetischen, legen. Und doch können (wie wir in unserer eingehenderen Abhandlung über die ästhetische Erziehung dargethan zu haben glauben; s. meine „Pädagogische Studien" 8. Folge) sehr wesentliche Seiten des Lebens kaum anders, als auf dem Wege verschiedener, namentlich auch künstlerischer Fertigkeiten zu ihrer Geltung kommen. Wie unendlich weit stehen wir mit unserer vielfach hölzernen, nüchternen Verstandes- und Wissenscultur hinter den Hellenen zurück, die beim Jugendunterricht nicht fragten, was soll der Mensch wissen, um das oder jenes Amt zu führen oder den oder jenen pädagogischen Modeansichten gerecht zu werden, sondern was muß jeder Einzelne lernen, um ein harmonisch gebildeter Mensch zu werden. Unserm einseitigen Wissenskultus schwebt eigentlich gar keine Erziehungsidee vor; derselbe entlehnt seine Antriebe lediglich aus den vermeintlichen Ansprüchen der Berufsbildung, sowie einer typisch gewordenen Modebildung. Als ob der Beruf des Menschen sich auf sein öffentliches Amt, auf sein Handwerk, überhaupt sein Gewerbe oder wie wir die vielerlei Berufsstellungen bezeichnen wollen, beschränkte, als ob dieser Beruf eines Menschen sich nicht zugleich auf eine Reihe rein menschlich-sittlicher Beziehungen in der Familie, in den

kleineren und größeren Gemeinschaften erstreckte und erweiterte, will man fast ausschließlich — (denn das gewöhnlich angebaute Feld der Fertigkeiten ist wenigstens bei Knaben meist sehr beschränkt) — mit Kenntnissen fertig werden. So wenig nun aber auch gewisse Kenntnisse zu allerlei Leistungen entbehrlich sind, so sicher reichen Kenntnisse nimmermehr aus, um ein gebildeter Mensch zu werden und das eines Menschen würdige Gepräge zu gewinnen.

Daß auch die Feier religiös-kirchlicher Gedenktage in das Schulleben hineinzuziehen sei, um die nach dieser Seite hervorragenden Persönlichkeiten und Thatsachen der Vergangenheit im jugendlichen Gemüthe lebendig zu erhalten oder überhaupt erst auf sie aufmerksam zu machen, wird niemand anfechten, der überhaupt der Meinung ist, daß in der Jugend der Sinn für die idealeren Interessen des Lebens zuerst gepflanzt und zum Keimen gebracht werden müsse.

Wir glauben hinreichend dargethan zu haben, daß keineswegs allein oder auch nur vorwiegend vom Religionsunterricht die religiöse Erziehung der Jugend abhängig zu denken sei[5]). Wir hätten in diese Aufzählung religiös erziehlicher Momente des Schullebens noch manches aufnehmen können, wie z. B. die feierliche Entlassung von Confirmanden, ferner die jährliche Feier zum Andenken an die im Laufe des Jahres heimgegangenen früheren Schüler der betreffenden Schule (wie diese Sitte z. B. in Pforta besteht). Nicht im entferntesten sind wir der Meinung, daß die religiöse Unterweisung mit der Schulzeit zu absolviren und beim Austritt aus der Schule als vollendet zu betrachten sei. Vielmehr sind die hierher gehörigen Stoffe der Belehrung meist der Art, daß sie erst bei reiferem Alter auf ein entgegenkommendes, lebhafteres Interesse und auf ein dem entsprechendes klareres Verständniß rechnen dürfen.

Im Religionsunterricht handelt es sich indessen anerkanntermaßen keineswegs nur um die religiöse Belehrung, beziehentlich

um die Erweckung eines frommen Gemüthes, sondern wesentlich auch um tiefere sittliche Anregungen, also um die Veredelung des Gesinnungslebens. Darauf ist es ja oder soll es z. B. schon bei der biblischen Geschichte, sodann namentlich bei Behandlung des Dekalogs und des Lebens Jesu, speciell bei der Durcharbeitung der Bergpredigt und ähnlicher Abschnitte der Evangelien (namentlich auch bei den Gleichnissen, sodann bei der Durchnahme der alttestamentlichen Lehrbücher) abgesehen sein. Zu einem eigentlichen selbständig auftretenden System der Ethik erhebt man sich ja freilich in Schulen nicht; aber man meint, den Religionsunterricht ganz besonders für ethische — außer für dogmatisch-confessionelle — Zwecke in Anspruch nehmen zu müssen, und gegenüber dem vorwiegend dogmatisirenden Verfahren des Religionslehrers pflegt man von einem entsprechenden moralisirenden zu reden.

Es gilt mit unbefangenem Auge das in unsere Lehrpläne Aufgenommene immer wieder zu prüfen und unter den Gesichtspunkt des „erziehlich Brauchbaren" zu stellen. Und es muß wenigstens die Möglichkeit constatirt werden, daß wir mit zu bereiter Hand unseren kleinen Anfängern in allerlei Schulen immer noch mancherlei Lernstoffe aus der Bibel zuführen, die weder überhaupt ihrem kindlichen Gesichtskreise irgend wie nahe liegen (wie beispielsweise die Schöpfungsgeschichte auf einer untersten Stufe oder solche neutestamentliche Abschnitte, deren Kern und Darstellung weit über das Fassungsvermögen der Kleinen hinausliegen und die sie lediglich papageienmäßig aufsagen können), noch auch brauchbare sittliche Anregungen bieten [6]).

Die neutestamentlichen Erzählungen betreffend, so könnte es bei der Hoheit christlicher Ethik als überflüssig erscheinen, deren unterrichtliche Verwendung irgendwie in Frage zu stellen. Aber es treten uns zunächst in den Synoptikern, die doch hier als Hauptquelle in Betracht zu ziehen sind, fast durchgängig so tief gehende Fragen und Gegensätze entgegen, daß wir wohlthun werden, erst

dem einigermaßen gereifteren Kinde aus diesem Brunnen zu schöpfen. Das geschichtliche Element ist hier so reich mit einem dahinter liegenden höheren geistig-ethischen Gehalt gesättigt, daß selbst ein propädeutisches Verständniß schwierig genug erscheinen muß. Zum bloßen gedächtnißmäßigen Aufnehmen und mechanischen Nachplappern sollen doch überhaupt keinerlei Lehrfächer, am wenigsten so tiefsinnige und gedankenreiche Stoffe, wie die in den Evangelien, mißbraucht werden. Darum hüte man sich vor einer Profanirung der neutestamentlichen Geschichte durch gewaltsame, gewiß unglückliche Versuche, dieselbe dem kindlichen Bewußtsein — NB. in Elementarklassen — nahe bringen zu wollen. Wir begrüßen es als ein höchst verdienstvolles Vorgehen einiger namhafter Schulen der Gegenwart, in die Klassen der Anfänger statt des biblischen (oder neben demselben) einen anderweitigen, dem kindlichen Interesse und Verständniß näher liegenden Erzählungsstoff zu bringen. Darin liegt keinerlei Verkümmerung der religiösen Erziehung, wenn man mit Besonnenheit die Zeit und das Alter erwägt, für welches der Anfang mit biblischen Geschichten gemacht werden darf; wir vermögen in solchem Verfahren lediglich pädagogischen Takt und Gewissenhaftigkeit zu erblicken — begreifen dagegen kaum, wie man die Theorie von dem individualisirenden Unterrichte mit einer ins Blaue hinein Lehrpläne decretirenden Praxis in Einklang bringen will. So fruchtbar und anregend die tiefere Einführung reiferer Schüler in den reichen Schatz der christlichen Ethik werden kann, wenn dieselbe mit lebendiger sympathischer Auffassung auf Seiten des Lehrers vollzogen wird, als so verfehlt muß ein voreiliges Aufpfropfen so edler Triebe betrachtet werden. Sind Kinder schon im Stande, den tieferen Sinn der Gleichnisse oder die Schärfe des Gegensatzes zwischen Christus und seinen aus dem Judenthum stammenden Feinden zu begreifen! Man sträubt sich — trotz einem Montaigne — dagegen, mit Kindern Philosophie oder hohe Politik zu treiben, — und die Lehren „der Religion des Geistes“ mit ihrer durch-

leuchteten erhabenen Ethik sollten schon ABC-Schützen verständlich sein? Ja, christlich vorleben soll man dem Kinde, damit es zuerst lebendig anschaue, was es später im Worte der Lehre in sein Bewußtsein erheben soll. Der umgekehrte Weg oder ein einseitiges Lehren ohne Leben wäre fruchtlos.

Die Folgerungen, die wir aus dem Vorstehenden wiederum für die Frage des Lehrplans zu ziehen haben, lassen sich wohl von selber finden; wir sehen uns auf eine weise Beschränkung des Unterrichtsstoffes und insbesondere auf ein besonnenes geduldiges Zuwarten verwiesen, bevor wir gewisse — wenngleich üblich gewordene — Unterrichtsmaterien in Angriff nehmen. Der Gesinnung bildende, sittlich erziehende Unterricht ist zum Stichwort namentlich der Herbartianer unter den modernen Pädagogen geworden, obgleich das Hinarbeiten auf einen „erziehlichen Unterricht" weit älteren Datums ist und begreiflicher Weise sein mußte. Wenn jeder Unterricht erziehlich wirken soll und kann, so läßt sich schon daraus schließen, daß wir für die Zwecke der sittlichen Erziehung eigentlich keine specifischen unterrichtlichen Veranstaltungen zu treffen brauchen, daß es sich vielmehr hier höchstens um ein größeres oder geringeres Maß von erziehlichen Momenten in dem einen und anderen Unterricht handele. In der That muß sich erweisen lassen, daß selbst schon in jeder ernsten mit Erfolg vollzogenen geistigen Arbeit — wie sie doch vom Unterricht zu erwarten ist — ein sittliches Moment enthalten sei, so daß die angemessen geübte Unterrichtstechnik im Verein mit der entsprechend entgegenkommenden Leistung des Schülers als eine Art sittlicher That betrachtet werden darf. Zu diesem sittlichen Moment der strengen geistigen Arbeit an sich, die ja als kraftbildend, also nach formaler Seite werthvoll erscheint, tritt nun der verschieden geartete, für ethische Zwecke mehr oder weniger geeignete Stoff. Selbstverständlich enthalten literarisch-ästhetisch-historische Materien mehr Motive zur Belebung des Gefühls „der Theilnahme", als z. B. mathematisch-naturhistorische. Dennoch wäre es voreilig, nicht

auch von naturwissenschaftlichen und mathematischen Studien einige Befruchtung der ethischen Persönlichkeit zu erwarten. Haben doch schon hellenische Denker auf die mögliche Beeinflussung des sittlichen Menschen durch die Betrachtung der Harmonie im Weltall hingewiesen, und wir können uns sehr wohl denken, daß eine sinnige Weltbetrachtung auf die Veredelung der Gefühle und des gesammten Gemüthslebens einwirken werde. Zunächst steht also der Satz von der sittlich bildenden Kraft des Unterrichts, noch abgesehen von specifischem Religionsunterricht, fest: wir brauchen nicht auf besondere moralische Betrachtungen und Raisonnements im Unterricht zu warten, um uns dennoch von demselben einen sittigenden Einfluß zu versprechen. Diese Ueberzeugung ist ins Feld gegen diejenigen zu führen, die eine moralische Erziehung vorwiegend nur an die Durcharbeitung der Gebote sowie an das Auswendiglernen möglichst vieler Weisheitsregeln für das Leben geknüpft sein lassen. Wer die Jugend sittlich bilden will, hat den geringsten Erfolg von direkten Ermahnungen, abstracten Belehrungen — den größten vom lebendigen Beispiel, besonders von der Eingewöhnung in sittliche Motive und Handlungen zu gewärtigen. Wie oft kann man beobachten, daß selbst erwachsene Menschen sich lediglich durch immer erneuten unermüdlichen Hinweis auf dieselbe zu vollziehende Sache eben für diese gewinnen lassen. Die Ermahnung, „sei fleißig und gewissenhaft in Erfüllung deiner Pflichten“ kann dem Kinde ewig vergebens ans Herz gelegt werden, welches weder unmittelbar zu der Ausübung jener Tugenden angehalten und nicht vor der geschehenen Leistung locker gelassen wird, noch auch in seinen nächsten Umgebungen dieselben üben sieht. Die Beharrlichkeit, mit der wir frisch auf der That immer aufs neue auf der Vollziehung des von uns billiger Weise Geforderten bestehen, ist eines von den großen Geheimnissen einer erfolgreichen Erziehung; daß der Erzieher nicht sich ermüden lasse durch das Versagen des Kindes, sondern daß er mit seiner Consequenz und Hartnäckigkeit des Kindes Widerstreben ermüde und

überwinde, ist eine von den Garantien eines völligen Gelingens seiner Aufgabe. Die andere liegt in der Macht des Beispiels, dessen unendlicher Werth nach der einen Seite leider durch die ihm auch innewohnende Macht in negativer Richtung paralysirt wird. In letzterem Falle bleibt dann nichts übrig, als Beispiel gegen Beispiel zu setzen, das negativ Wirkende durch das positiv Anregende zu verdrängen. Wir würden uns hier in das Thema der Mittel der sittlichen Erziehung noch weit tiefer einlassen, wenn es uns auf eine erschöpfende, nicht auf eine diesen Gegenstand bloß streifende Betrachtung ankäme. Abgesehen von der sittlich bildenden, weil das sittliche Urtheil übenden und die Theilnahme weckenden und belebenden Kraft des Unterrichts in Geschichte (und Lektüre gewisser Klassiker), sowie abgesehen von der erziehlichen Macht jedes guten Unterrichts, meinen wir die sittlich bildenden Momente im Schulleben besonders noch in folgenden Dingen erblicken zu müssen:

1. In dem dasselbe durchdringenden, allen seinen Veranstaltungen aufgeprägten Geiste der strengsten Gewissenhaftigkeit und Pünktlichkeit. Alles muß nach dem Glockenschlage verlaufen: Anfang und Schluß des Unterrichts, der Erholungspausen; alles muß zu bestimmter Zeit geschehen: z. B. Ablieferung und Rückgabe gewisser Arbeiten, das Bereithalten gewisser Leistungen. Alles vorgeschriebene Material, das Schule wie Schüler zu liefern haben, muß im festgesetzten Moment zur Hand sein. Leichtfertige Versäumniß der Lektionen, willkürliche Unterbrechung und Verkürzung derselben ist völlig ausgeschlossen.

2. In der sowohl an den Schulräumen wie an sämmtlichen Schulutensilien so auch an Heften und Schulbüchern wahrzunehmenden Sauberkeit.

3. In der consequent durchgeführten gesammten Disciplin, die zwar einerseits auf dem Wege der Liebe und somit einer Menge positiver Veranstaltungen (freundliches, dem jugendlichen Geiste in jeder Weise entgegenkommendes Wirken der Lehrer, ge-

meinsame Spaziergänge von Lehrern und Schülern, Schulfeste u. s. w.) ein harmonisches Verhältniß innerhalb der gesammten Schulgemeinde herzustellen bemüht ist, andererseits indessen auch gewisse wohl überlegte Maximen in Behandlung resp. Bestrafung der Strafwürdigen fest hält und demgemäß vorgeht. Eine Schule ohne Zucht ist mit einer Mühle ohne Wasser verglichen worden. Wo der Dämon der Pietätlosigkeit in einer Schule einreißt, wo sich der pietätlose Schüler mit lügnerischen Entschuldigungen decken kann, da kann von irgend welchem sittlichen Geiste kaum noch die Rede sein.

Daß die Handhabung der Disciplin, somit auch das Strafrecht in der Schule ein gemeinsames Recht des Collegiums resp. der Conferenz sei, ist selbstverständlich.

4. In der Einheit des Collegiums, die sich nicht minder in einem abgerundeten wohlgegliederten Lehrplan als in der in einandergreifenden, gleichmäßigen Disciplin und der Geneigtheit des Einzelnen, für die Rechte und billigen ja nöthigen Ansprüche Aller mit einzustehen, offenbart. Daß der allen Collegen wohlwollend gesinnte Direktor durch verschiedene Mittel, wie durch fleißige Pflege geselliger Beziehungen, ein trefflicher Einigungs- und Centralpunkt, ein versöhnendes, ausgleichendes Medium für seine Collegen werden könne, ist nicht schwer zu erweisen.

5. In der lebendigen Wechselwirkung zwischen Schule und Haus, zwischen Eltern und Lehrern. Keines von beiden Elementen kann des anderen ohne Nachtheil entbehren; ihre völlige gegenseitige Entfremdung macht jeden reellen erziehlichen Erfolg, wenn nicht unmöglich, so doch höchst zweifelhaft. Zu richtiger Beurtheilung und gerechter Behandlung des Schülers bedarf es für den Lehrer ohne Zweifel mindestens eines Einblicks in dessen häusliche Verhältnisse. Man sollte es für ungemein natürlich halten, daß sich Eltern und Lehrer gegenseitig zu nähern und über etwaige gemeinsame Erziehungsmittel zu einigen suchten. Welcher gewissenhafte, nur einigermaßen gebildete Vater und wel-

cher wohlmeinende Lehrer sollte dergleichen Annäherungen für überflüssig und lästig halten! Handelt es sich nicht eben um das Gedeihen eines Kindes, kann man dafür zuviel einsetzen!? Und wenn nun die Verhältnisse der großen Stadt und der Massen-Schulen es fast unmöglich machten, einen jeweiligen persönlichen Verkehr zwischen Schule und Haus herzustellen, so könnte ein solcher Verkehr doch wenigstens durch periodische Zusammenkünfte von Eltern und Lehrern (in denen alle momentan besonders wichtigen Fragen zur Besprechung gelangten), sowie durch etwa monatliche oder vierteljährliche nähere Berichte von Seiten der Schule an das Haus gepflogen werden.[7]) So lange keine Einigung von Eltern und Lehrern wenigstens über gewisse Cardinalpunkte der sittlichen Erziehung zustande gebracht worden ist, wird sich auf keinen sicheren Erfolg der Schulerziehung hoffen lassen; denn wie leicht kann hier aufgebaut werden, was dort eingerissen wird; und wie leicht kann der Lehrer das Kind für Erscheinungen in seinem Wesen, für gewisse Nachlässigkeiten, Unarten, ungenügende Leistungen verantwortlich machen und strafend eintreten, während doch der Sitz des Uebels im Hause zu suchen wäre! Da nun aber von Seiten der Eltern schwerlich auf eine solche Annäherung an die Schule als etwas freiwillig Angestrebtes zu rechnen ist, so müßten aus dem Schooße der Lehrkörper heraus immer neue Versuche in dieser Richtung gemacht werden.

Wir kommen zu dem Resultate, daß eine der ersten Bedingungen für die sittliche Erziehung das Zusammengehen von Schule und Haus sei. Wir deuten damit zugleich an, daß sich von der Wirksamkeit der Schule nur unter gewissen Bedingungen, die vom Hause mit erfüllt sein wollen, sichere Erfolge erwarten lassen. Wie verkehrt also auch hier, alles Mögliche von der Menge und Qualität des Unterrichts zu erhoffen, was noch von ganz anderen mitwirkenden Faktoren abhängig ist! Und liegt nicht darin einer der Hauptmängel in unserem gesammten Erziehungswesen, daß man die Schule nicht genug mit

Zumuthungen beschweren, sie für nicht genug Leistungen verantwortlich machen kann! Einerseits zeigt man mindestens gegen den Volksschullehrerstand in den Kreisen der wohlhabenderen, „sogenannten" gebildeten Klassen nach wie vor eine gewisse vornehme Geringschätzung — und auf der andern Seite erwartet man gleichwohl von seinen Leistungen oft ganz Erstaunliches. Die gewünschte Entlastung der Schüler von einem Uebermaß an Zumuthungen wird erst in dem Grade eintreten, als die Familie sich selbst wieder mehr auf ihre erzieherischen Pflichten besinnen wird. Freilich muß zu dem guten Willen auch die erzieherische Einsicht und pädagogische Befähigung hinzutreten, und wir glauben daher auch, daß in jedem abschließenden Unterricht für reifere Schüler und Schülerinnen(!) oder in den mannigfachen Fortbildungscursen auf die (künftigen) erzieherischen Aufgaben der Eltern Bedacht zu nehmen sei. So sicher politische Bildung auch theoretisch gegründet sein will, so gewiß die den Meisten bevorstehende Praxis in der häuslichen Erziehung. (S. o. Anm. 1.)

Wir sehen, wie sich die Verantwortlichkeit für die sittliche Erziehung der Jugend einmal auf eine größere Zahl mitwirkender Factoren vertheilt, also keinesfalls allein oder vorwiegend der Schule zuzuweisen, wie dieselbe aber zweitens nicht bloß von unterrichtlicher Thätigkeit, sondern ganz wesentlich von Veranstaltungen, Einrichtungen, Zuständlichkeiten abhängig zu denken und zu machen ist. Mit dieser Einsicht haben wir einen neuen Beitrag für den Beweis gewonnen, daß es nicht auf die Menge des Unterrichts — (sondern u. A. auf den Geist einer Schule) — ankomme, wenn man sittlich bilden wolle. Ein gleiches Resultat hatten wir ja oben in Betreff der religiösen Bildung gefunden. Für beide Erziehungsziele, das religiöse und sittliche, ist, außer der Schule und dem Hause auch das öffentliche Leben, die Physiognomie der gesellschaftlichen Zustände, kurz alles, was sich als ein Beitrag zur Volkserziehung, als Ausdruck der Volkssitte auch

dem heranwachsenden Geschlecht bemerkbar macht und entweder positiven oder negativen Einfluß zu üben vermag, in Betracht zu ziehen. Ueber einige dieser vorzüglich miterziehenden Factoren haben wir uns indessen theils in der Abhandlung „Die Pädagogik der Kirche“ (Zeit- und Streitfragen, herausgegeben von F. v. Holtzendorff), theils in dem Aufsatze „Die Pädagogik des Staates“ (Pädagogische Studien, 8. Folge) so ausführlich verbreitet, daß wir unsere Leser auf das dort Gesagte verweisen zu dürfen glauben. Nur der Gedanke mag hier erneuten Ausdruck finden, daß die besten Leistungen der Schule nicht allein durch die Pflichtvergessenheit der Eltern ihren Kindern gegenüber, sondern auch durch eine mangelhafte Volkserziehung von Seiten des Staates illusorisch gemacht werden können. Wird im großen Ganzen des Volkslebens eine zu laxe Disciplin inbetreff der öffentlichen Sitte und Sittlichkeit beobachtet, darf sich hier alles, was dem Volkskörper einen festen sittlichen Gehalt geben sollte und könnte, lockern und lösen, so werden alle die guten Lehren der Schule bald vergessen und wieder verloren sein. Gilt es doch, das durch die Schule Begründete und von ihr Gepflegte noch lange hinaus zu schonen und zu unterstützen, wenn es nicht bald eine Beute der hochgehenden Wogen des gesellschaftlichen, socialen und politischen Lebens werden soll. Und je mühsamer und anstrengender die Arbeit in der Schule für alle Betheiligte gewesen und noch ist, desto ernster, meinen wir, sei die Verpflichtung, das begonnene Werk nicht muthwillig wieder auf das Spiel zu setzen.

Wir sehen uns aber weiter in unseren Lehrprogrammen und Lehrplänen in der Absicht um, die Möglichkeiten einer Erleichterung unserer Jugend für die Zwecke der Gesundheitspflege darzulegen.

Wir nahmen an, daß der Geschichtsunterricht mit vollem Rechte ein gut Theil des Materials für sich beanspruchen könne, das man bisher vorwiegend oder doch ohne jede Rücksicht auf den historischen Unterricht, dem Religionsunterricht zuwies. Es läßt

sich aber weiterhin wohl behaupten, daß aus der sogenannten Weltgeschichte u. A. für die Zwecke der Volksschule nicht nur ohne Benachtheiligung, sondern gerade zum Vortheile der hier zu erziehenden Jugend u. A. folgende Abschnitte gestrichen werden können: die alte Geschichte mit Ausnahme etwa folgender Parthien: a) aus dem Orient: die Erfindungen und hervorragenden Kunstwerke der Chinesen, Indier, Babylonier, Assyrer, Aegypter. Beschreibung dieser Werke an der Hand von Abbildungen. Die Religionsstifter und Culturförderer, also u. A. die Gesetzgeber der orientalischen Reiche. Beschreibung des Götterdienstes, soweit er namentlich bei der Lectüre biblischer Berichte zur Erläuterung und Beleuchtung der Hauptunterschiede oder auch der Analogien zwischen den Hauptreligionen dienen kann. Hervorheben derjenigen Herrscher, die entscheidende Wendepunkte in der Geschichte ihrer Staaten herbeigeführt haben: Staatengründer und in der Geschichte ihrer Staaten abschließende Herrscher. Bei Besprechung der Erfindungen der Orientalen (hier spielen bekanntlich Chinesen und Phönicier eine Hauptrolle) ist ein Bild auf das gewerbliche Leben, sowie auf Handel, Schiffahrt und Ansiedelungen (z. B. der Phönicier) zu werfen. Eine eingehendere Behandlung erfordert die Geschichte der Israeliten, die ja mit den biblischen Erzählungen Hand in Hand geht und in welcher wiederum sich manche Gelegenheiten zu Blicken auf die mit Kanaan besonders vielfach in Berührung tretenden Länder bieten. Selbstverständlich muß der geographische Schauplatz für alle hier einschlagende Materien stets genau berücksichtigt werden. Aber auch in der jüdischen Geschichte werden wir auf Vollständigkeit z. B. in der Geschichte der getrennten Reiche verzichten und dem Schüler nicht zumuthen, etwa die Namen sämmtlicher Könige oder die Zeiten ihrer sämmtlichen Kriegsthaten dem Gedächtniß einzuprägen. Dagegen sollen die Schüler ein möglichst deutliches Bild von dem Lande, ferner von den gottesdienstlichen Einrichtungen, also u. A. von den Heiligthümern, den Opfergebräuchen, von den religiösen Sekten und

Partheien, auch von allgemein culturhistorischen Leistungen, sowie von den mancherlei Schicksalen der Juden in ihrer Stellung zu den fremden Eroberern 2c. erhalten. Die Kenntniß dieser Dinge verknüpft sich mit den Zwecken des Religionsunterrichts, und es läßt sich das Verständniß der evangelischen Geschichte und Lehre besonders auch mit Hilfe solcher Kenntniß gewinnen.

b) aus dem römischen Alterthum. Zunächst liegt hier wieder die Beziehung der römischen Geschichte zur Geschichte des Judenthums und Christenthums — also für Zwecke des Religionsunterrichts —, aber außerdem zur Geschichte der Deutschen nahe. Schon um dieser beiden Beziehungen willen könnten wir kaum an der römischen Geschichte vorübergehen. Trotzdem gilt es das besonders Werthvolle aus dieser Geschichte auszuwählen. Also etwa Folgendes:

Zuerst ein Blick auf das alte Italien mit vergleichenden Hinweisen auf das jetzige. Die Gründung Roms; dabei Parallele zwischen dem Schicksale des Romulus und Remus mit dem eines Moses, Cyrus. Von den Königen werden außer dem ersten nur Servius Tullius wegen seiner gesetzgeberischen Thätigkeit hervorgehoben. Die Züge eines hochherzigen Patriotismus mögen an einigen Beispielen aus der älteren Geschichte, z. B. an einer Clölia, an Horatius Cocles, Mucius Scävola gegeben werden. Da indessen die ältere römische Geschichte an dergleichen Motiven ziemlich reich ist, so hat man sich auf einige wenige um so mehr zu beschränken, als ja auch die Geschichte anderer Völker dergleichen Züge von edlem Patriotismus aufzuweisen hat. Und es gilt nicht allein den Heldensinn im Knaben zu wecken, sondern auch den Sinn für Gerechtigkeit und Billigkeit. Nach dieser Seite eröffnet sich eine zweite Gallerie vorbildlicher Männer, die — obgleich theilweise selbst den bevorzugten Ständen angehörig — dennoch für Verbesserung der Lage der Armen und Zurückgesetzten — und zwar auf Gefahr ihres Lebens — eintraten. Auch aus der Reihe dieser Männer, dieser Vorkämpfer für eine größere Aus-

gleichung der Rechte und Pflichten im Staate mögen einige geschildert werden. Den tragischen Ausgang eines Coriolan darf man als eine Sühne des aristokratischen Hochmuths und Trotzes dem reiferen Schüler vorführen. Von einer irgend wie eingehenden Verfassungs- und Kriegsgeschichte ist dagegen völlig abzusehen. Wohl aber darf und soll man dem reiferen Schüler wiederum an einigen Beispielen zeigen, wohin der ungemessene Ehrgeiz, die Herrsch- und Habsucht einzelner Männer und ganzer Partheien in dem republikanischen Gemeinwesen Roms endlich führte, wie ein Straßenkampf und ein Bürgerkrieg den andern ablöste und wie der genuß- und ruhebedürftige Römer endlich wieder zur Erhebung eines Alleinherrschers zurückkehrte. Ohne daß man auf alle die einzelnen blutigen Scenen z. B. aus den Unruhen der Gracchen oder aus den eigentlichen größeren Bürgerkriegen näher einzugehen hätte, kann man durch genauere Vorführung eines dieser Kämpfe die charakteristischen Motive auch der übrigen dem Schüler nahe bringen. Es lassen sich ja überhaupt in der Geschichte sehr wohl Gruppen von Ereignissen bilden, die gewisse Züge mit einander gemein haben, sowohl hinsichtlich ihres Ursprungs als der Art ihres Verlaufs. Daher empfehlen sich eben Typen von Berichten. Nicht minder aber würde man mit glücklichem Erfolge statt der vorwiegenden Vorführung chronologisch aufeinander folgender Thatsachen einzelne geschichtliche Bilder in der Absicht bieten, um daran die besonders charakteristischen Züge aus dem Leben eines Volkes und Staates zu zeichnen. Als Gegenstände solcher Bilder aus dem römischen Leben würden sich z. B. eignen: Das römische Heer in seiner Bewaffnung, Eintheilung, mit seinem Belagerungswerkzeug 2c. Der Triumphzug eines heimkehrenden Feldherrn. Eine Senatssitzung, in der vielleicht fremde Gesandte vernommen werden. Eine Volksversammlung. Eine Aufführung im Circus. Begräbniß-Stätten und Gebräuche. Opferhandlungen. Das Gastmahl eines römischen Großen. Eine römische Bibliothek und eine desgl. Schule. Römische Bauwerke,

z. B. die Wasserleitungen, Heerstraßen 2c. Jedes solcher Bilder läßt sich in einen besonderen Rahmen bringen und eröffnet einen tieferen Einblick in die Anschauungen, die Culturhöhe, Sitten und Gebräuche der Römer, als dies bei der üblichen chronologischen Behandlung der Geschichte möglich wird. Wir haben für derartige Zwecke eine Reihe treflicher Arbeiten über das Leben der Römer und Griechen (z. B. von Friedländer, Guhl und Koner, Stoll, Marquardt u. A.) und versprächen uns einen großen Gewinn für unseren Geschichtsunterricht von der entsprechenden Verwendung derartiger Bilder, denen besonders von vornherein das entgegenkommende Interesse der Schüler sicher ist. Was könnte namentlich auch Mädchen im Geschichtsunterricht Besseres geboten werden, als dergleichen culturhistorische Bilder! Daß daneben auch die Einführung in Thatsachen und bedeutende Charaktere am Platze ist, soll keineswegs bestritten werden. Nimmer kann es uns einfallen, die Volksschullehrpläne mit einer eingehenderen Behandlung der Kriegsgeschichten Roms, Griechenlands und anderer Länder und Völker zu behelligen. Wir sagen, daß Rom ein Eroberungsstaat gewesen und ein Weltreich geworden, legen die Gründe und inneren Motive für die kriegerischen Erfolge der Römer dar (z. B. ihre kriegerischen Tugenden und ihre allgemeine Wehrpflicht zur Zeit der Republik, die Gediegenheit der politischen Leitung im Senat, die Verkommenheit und Zersplitterung der östlichen Reiche, die gewaltige und mit Grausamkeiten und Ungerechtigkeiten aller Art verbundene Energie der römischen auswärtigen Politik, wenn es galt, den Feind völlig zu vernichten). Während wir theilweise die kriegerischen Erfolge einfach registriren, verweilen wir bei einigen wenigen, wie z. B. bei den punischen Kriegen (namentlich bei dem zweiten wegen des interessanten Alpenzugs des punischen Feldherrn) etwas länger, weil es sich dabei um das Betreten ganz neuer Bahnen in der römischen Politik handelt und weil die einschlagenden kriegerischen Aktionen allerdings genug der interessantesten Schilderungen bieten (z. B.

die Art des im ersten punischen Kriege hervortretenden Seegefechts) . . . Bei Besprechung des Hannibalischen Zuges nach der Lombardischen Ebene mag auf ähnliche spätere oder auch auf frühere Heereszüge aufmerksam gemacht werden (Zug Alexanders nach Indien; Napoleons I., Suwarows Alpenzüge u. a.). Nicht lebhaft genug können wir überhaupt dergleichen Parallelen, zu denen die Geschichte hundertfache Anlässe bietet, dem Geschichtslehrer empfehlen. Es wird dadurch Dagewesenes aufs neue belebt oder auf Späteres vorbereitet, überhaupt aber eine innigere Verschmelzung verwandter Vorstellungen angebahnt. Die Ergebnisse der römischen Eroberungen sind nicht bloß nach Seiten der gewonnenen neuen Provinzen, sondern auch in Bezug auf das sociale und sittliche Leben der Römer zu betrachten. Der Luxus, das Sclavenwesen, die Verachtung gewerblich-landwirthschaftlicher Arbeit, der Verfall des Heerwesens und namentlich der öffentlichen und privaten Sittlichkeit und Sitten: dies und Anderes ist als das traurige Ergebniß der römischen unersättlichen Eroberungssucht hinzustellen. Und dazu dienen wiederum manche Sittengemälde, wie der Sclavenmarkt, das römische Landhaus, römische Bäder 2c. So geneigt wir also auch sind, dem Schüler Einblicke in römisches Staats- und Privatleben zu gewähren, so entschieden müssen wir uns gegen jede Vollständigkeit und Ausführlichkeit in der Behandlung der römischen Geschichte erklären. Aber auch selbst für Schüler höherer Lehranstalten erscheint es durchaus nicht geboten, daß sie von jedem in den alten Historikern berichteten Vorgange aus der römischen oder griechischen Geschichte zu berichten wissen. Auch ihnen soll man einzelne hervorragende Facta gewißermaßen als Typen für den Entwickelungsgang der inneren und äußeren politischen Ereignisse eingehender beschreiben, im Uebrigen sich auf culturhistorische Tableaux mit Vorliebe einlassen.

An ein Durcharbeiten der Kaisergeschichte ist wiederum nicht zu denken; man beschränke sich auf Hervorhebung derjenigen Impe-

ratoren, die, sei es in der Geschichte der deutschen Vorzeit oder des Juden- und Christenthums eine Rolle gespielt haben.

Aus der Völkerwanderung treffen wir wiederum eine besonnene Auswahl. Es kann nur als Verschwendung kostbarer Unterrichtszeit angesehen werden, wenn man sich auf die zahllosen einzelnen kriegerischen Ereignisse sowie auf die ewigen Thronwechsel und Reichstheilungen in den werdenden germanischen Staaten einlassen wollte. Es muß genügen, auf die leitenden Persönlichkeiten und auf deren wichtigste politische Thaten hinzuweisen. Für reifere Schüler gilt es besonders, die Frage nach den neuen, in den jungen germanischen Reichen eingeführten Staatsformen und nach dem gegenseitigen Verhältniß von römischer und germanischer Bevölkerung zu beantworten.

c. aus dem griechischen Alterthum. Voran stellen wir einige der schönsten Parthien aus der hellenischen Sagenwelt. Alle Kinder, namentlich Knaben, werden sich an den Gestalten eines Herkules, Theseus, Achilles, Ulysses —, oder einer Penelope, Iphigenie, Nausikaa u. s. w. erbaueu. Welchen Vorzug vor diesen Gestalten so manche alttestamentliche, wie Simson, Gideon, Jephtha 2c. von „pädagogischem" Gesichtspunkte aus verdienen, wüßten wir kaum zu sagen. Unmöglich können schon Kinder begreifen, daß der jüdischen Theokratie zu Gefallen ganze kanaanitische Völkerschaften auszurotten gewesen seien.

Da ferner auch das Kind der Volksschule mit den Missionsreisen des Paulus und anderer Apostel zu heidnischen Völkerschaften, besonders auch zu Griechen, wie zu den Athenern, Corinthern u. s. w. bekannt gemacht werden soll und bei den einschlagenden Berichten eine Reihe hellenischer Gottheiten Erwähnung finden, so darf es als kein Wissensluxus erscheinen, wenn man von der Götterlehre und dem Opfercultus der Hellenen das Wesentlichste mittheilt. Dabei kann zugleich auf die Uebertragung griechischer Gottheiten auf die römische Welt hingewiesen werden. Und nicht bloß setzt das Verständniß der jüdisch-christlichen Reli-

gionsgeschichte und besonders des apostolischen Zeitalters einige nähere Bekanntschaft mit heidnischem Religionswesen voraus; auch bei der Lektüre einer Menge deutscher Dichtungen (wie u. A. von Schiller) begegnet der Schüler Anspielungen auf griechische Mythen, deren Kenntniß also auch nach dieser Seite erwünscht sein muß. Im Uebrigen werfen wir auch hier alle speciellere Kriegsgeschichte über Bord, geben davon nur einige hervorragende Abschnitte (wie namentlich aus den Perserkriegen und den thebanischen Freiheitskämpfen) und bieten mit Vorliebe culturgeschichtliche Gemälde aus dem griechischen Leben. Persönlichkeiten wie die eines Solon, Lykurg, Sokrates, Perikles, Miltiades, Aristides, Diogenes, Phidias, Epaminondas, Pelopidas u. s. w. werden wir als Repräsentanten gewisser Offenbarungen des griechischen Geistes und Lebens dem Schüler nahe bringen. Nicht minder berichten wir Ausführlicheres über das delphische Heiligthum, die olympischen u. a. Nationalwettkämpfe und Feste, über die Gymnasien und die gesammte Gymnastik, über Theater u. s. w.

Ziehen wir die Summe aus dem Vorstehenden, so ergiebt sich die Möglichkeit einer wesentlichen Beschränkung des Materials aus der alten Geschichte ohne einen entsprechenden Nachtheil für die Gesammtbildung des Schülers. Es müßte denn jemand meinen, daß unsere Knaben speciell zu Kriegshelden zu erziehen seien, denen man daher gar nicht genug Kriegsscenen und militärische Bravourstücke vorführen könne. Und doch dürfte der künftige Stratege nur in dem Falle aus zahlreichen Kriegsgeschichten etwas Reelles lernen, wenn ihm die speciellste Darstellung einzelner Kämpfe, Aufstellungen der Heere u. s. w. geschildert würde. Ist das im Schulunterricht möglich!?

Da wir a. a. O. (s. z. B. Pädagogische Studien. 6. Folge) ausgeführtere Lehrpläne für die Geschichte mitgetheilt haben, so brechen wir hier mit den Bemerkungen über das der Schule zukommende historische Material ab.

Zweifellos krankt unser Geschichtsunterricht hauptsächlich an

einem überaus weitschichtigen Stoffe, der gerade das liebevolle Eingehen auf die werthvollsten Parthien unmöglich macht, überhaupt an der zu unterschiedslosen Aufnahme des in Geschichtsquellen aufgehäuften Materials, ferner an der überwiegenden Betonung der äußeren und inneren politischen Begebenheiten und Verhältnisse und an der hiermit verbundenen zu starken Vernachlässigung des culturhistorischen Elements. Natürlich müssen alle geschichtliche Pensen je nach Altersstufen und Klassen gegliedert werden, so daß nur ein specieller ausgearbeiteter Lehrplan das da und dort Wünschenswerthe bieten kann.

Eine fernere Erleichterung für die Arbeit des Schülers (und Lehrers) läßt sich unseres Erachtens nach Seiten des geographischen Unterrichts gewinnen. An dem Stoffe desselben haben verschiedene andere Lehrfächer Antheil. Zunächst die Geschichte. Keine Geschichte ohne geographische Basis und also auch kein Geschichtsunterricht ohne fleißige Beiziehung der Karte. Auch selbst bei einer mehr übersichtlichen Behandlung des alten Orient ist die Vorführung der Wandkarte von Asien und Afrika unerläßlich. Indem wir auf die Chinesen, Inder u. s. w. verweisen, haben wir deren heimathliche Länder durch Angabe gewisser größerer Gewässer, bedeutender Gebirgszüge oder Ebenen und etwa begrenzender Meere zu kennzeichnen. Genauere Bekanntschaft erfordert die Karte von Paläſtina und Aegypten. Die Hochebene von Iran, sowie die Tiefländer des Euphrat und Tigris wollen im Verein mit der Geschichte der Perser, Assyrer und Babylonier betrachtet sein. Man wird den Wüstenzug der Israeliten, die Zielpunkte der wichtigsten phönicischen Ansiedelungen, die von Alexander, Cyrus und anderen Eroberern eingeschlagenen Wege und durchmessenen Länderstriche auf der Karte verfolgen. Ja, und nicht bloß topographisch gilt es hier vorzugehen, sondern auch die physikalischen Bedingungen gewisser historisch-ethnologischer Erscheinungen aufzudecken, so daß der Zusammenhang zwischen „Land und Leuten“ dem reiferen Schüler zum Bewußtsein kommt.

Bevor und indem wir Griechische, Römische — kurz irgend eine Völkergeschichte vornehmen, ist eine Hand in Hand mit einander gehende historisch-geographische Arbeit nöthig. Also zeigt sich zur Genüge, wie das geographische Wissen sich eng an das historische anklammert, und es kann nur als ein Vorzug des Geschichtslehrers gelten, wenn er sich dieses natürlichen Zusammenhangs stets bewußt zeigt.

Sodann begegnen wir der physikalischen Geographie in dem naturwissenschaftlichen Unterricht. Zuvörderst auf der Elementarstufe orientiren wir uns mit unserem Schüler in allen auf uns einwirkenden, von uns wahrnehmbaren Erscheinungen im Luftkreis, über und um uns. Mindestens als eine Propädeutik des geographischen ist dieser Anschauungs- resp. heimathkundliche Unterricht (wie man ihn nennen will) anzusehen. Wir begegnen hier den ersten Ansätzen zur Betrachtung von Bodengestalt, Bewässerung, Fauna, Flora, geognostischen Verhältnissen, Temperatur- und sonstigen atmosphärischen — auch optischen und akustischen — Erscheinungen. Auf jeder höheren Unterrichtsstufe, auf der diese Gegenstände in Erweiterungen und Vervollständigungen auftreten, ist auch zugleich die geographisch-physikalische Beziehung zu geben. Die Botanik bietet Gelegenheit zur Darlegung pflanzengeographischer Gesetze. Die Betrachtung der heimathlichen Pflanze veranlaßt zur Herbeiziehung der verwandten Klassen in den ferneren Zonen und Erdtheilen; und ähnlich läßt sich an die Betrachtung anderer heimathlicher Erzeugnisse der Natur das Verwandte aus der weiteren Ferne anknüpfen. Ein solches Verfahren ist sogar sehr geeignet, die innere Verknüpfung von Vorstellungen zu größeren Gruppen zu erleichtern und die vielfachen Wissensstoffe einander näher zu bringen, um dann aus der Mannigfaltigkeit concreter Anschauungen auf inductivem Wege zu allgemeineren Gesichtspunkten zu gelangen. Aber auch die physikalischen Erscheinungen im engeren Sinne lassen sich für die Zwecke der Geographie sehr wohl in den naturkundlichen Unterricht hineinziehen,

— nicht minder freilich in den mathematisch-mechanisch-technologischen, da es sich bei gewissen tellurisch-astronomischen Erscheinungen, die in der physikalischen Geographie abgehandelt zu werden pflegen, wesentlich zugleich um die Kenntnißnahme von Sätzen handelt, die aus Mechanik und Mathematik abgeleitet werden müssen. Ja, es giebt sehr umfängliche Stoffe in der mathematisch-astronomisch-physikalischen Geographie, die nur dem gebildeten Mathematiker und Naturwissenschaftler völlig verständlich sind. Wir erinnern an die Theorie der Winde, der Gletscherbildung, an Lehren aus der Geologie oder an die Berechnung der Planetenbewegungen u. s. w. Je lehrreicher und interessanter gerade dergleichen Abschnitte aus der physikalisch-astronomischen Geographie sind, desto mehr sollte man ihre Behandlung im Unterricht den Händen eingeweihter Fachmänner, nicht aber den Laien in Mathematik und Naturwissenschaft übertragen. Wenn freilich geographisches Wissen vorwiegend Wissen von Lageverhältnissen und zwar der äußerlichsten Art (wo liegt das, das, das . . wo entspringt und mündet der Fluß? welche Richtung schlägt er da oder da ein . . in welcher Richtung streicht dieses oder jenes Gebirge . .) oder Wissen von Namen, Zahlen (für Menge der Einwohner, Flächeninhalt, Höhen-, Längen- und Weitenverhältnisse u. dgl.) sein soll, dann ist es um den wahren Werth des geographischen Wissens geschehen.

Wir haben aus dem Vorstehenden die Ueberzeugung gewonnen, daß der Geographieunterricht keineswegs allein die Aufgabe hat, geographisches Wissen zu bereiten, sondern daß sich dieses Ziel ganz wesentlich auch in das Gebiet der Geschichte, Naturwissenschaft und Mathematik hineinverzweigt und daß es sogar höchst wünschenswerth sein, weil im Interesse einer rationaleren wissenschaftlichern Betreibung der Geographie liegen müßte, hier den naturwissenschaftlichen Fächern eine geographische Perspektive zu eröffnen und dort der Mathematik möglichst viele Aufgaben aus der astronomischen Geographie zuzuweisen. Minde-

stens schiene es uns äußerst empfehlenswerth, die gesammte physikalisch-astronomische Geographie dem mathematisch-naturwissenschaftlichen, die politische dagegen dem Lehrer der Geschichte zuzuweisen. Wir würden dann weniger Gefahr laufen, das herrliche weite Gebiet der Geographie zu einseitiger minutiöser Topographie-Reiterei oder zu einem Sammelsurium unzähliger disparat liegender statistischer Notizen herabgewürdigt zu sehen.

Selten genießt man das Vergnügen, im Zusammenhange über Klima oder über Pflanzen- und Thierregionen oder über Themata aus der Ethnographie und Ethnologie, aus der Geographie des Meeres u. s. w. lehren zu hören. Man censirt in Folge dessen vorwiegend auf Grund des äußerlichsten — natürlich auch in gewisser Beziehung nutzbaren — geographischen Wissens. Und doch betrügt man sich dabei um die höchsten Bildungsresultate, die aus einer rationaleren Betreibung des geographischen Studiums gezogen werden könnten.

Wir würden uns noch tiefer auf die Art und Weise einer rationalen Behandlung geographischer Materien einlassen, wenn wir es hier überhaupt mit der Methodik des geographischen Unterrichts zu thun hätten, — aber es gilt uns ja nur den Nachweis für die Möglichkeit der Entlastung der Schule auch nach dieser Seite zu liefern. Und da überzeugen wir uns von folgenden hier noch zusammenzufassenden Sätzen: 1. was bisher vorwiegend dem isolirt auftretenden geographischen Unterricht zugewiesen wurde, vertheilt sich in wesentlichen Stücken auf den historischen, naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht. 2. Demzufolge kann die Zahl der isolirten geographischen Lehrstunden reducirt werden. 3. Das topographisch-statistische Material ist im Interesse namentlich der Ethnographie und physikalisch-mathematischen Geographie auf ein Minimum zu beschränken. Diesen letzteren Satz können wir nachträglich durch die gewiß unanfechtbare Behauptung begründen, daß alles vereinzelte, vorwiegend dem Gedächtniß überantwortete Material ein höchst vergängliches geisti-

ges Besitzthum und somit für die gesammte Durchbildung des Schülers von einem höchst untergeordneten Werthe ist. Zwar muß es natürlich auch geographisches Gedächtnißwerk geben; aber dieses soll doch nur als Basis für die Gewinnung höherer und allgemeinerer Einsichten dienen. Alles statistische Material der Geographie gipfelt in der daraus gezogenen Erkenntniß naturwissenschaftlicher und anthropologischer Gesetze. Es kann jemand die fabelhafteste Kenntniß geographischer Einzelheiten (Namen und Lage von unzähligen Orten 2c.) und dabei dennoch eine höchst mangelhafte geographische Bildung besitzen. Der lebendige Träger eines Haufens statistischer Angaben zu werden, — dazu studirt man wahrlich nicht Geographie, wohl aber, um die geographisch fixirten Erscheinungen im Leben unseres Planeten zu kennen und zu begreifen. Der Aufwand an Zeit und Kraft für das Studium der Geographie sollte doch mindestens zu wichtigeren Ergebnissen führen, als dazu, richtige und bequeme Reiserouten zu machen oder jeden in der Lectüre vorkommenden Namen gleich an den richtigen Ort zu bringen. Mag ein solches Wissen immerhin als ein schätzbarer Nebenzweck des geographischen Unterrichts gelten, — zum Hauptzweck dürfen wir es auf keinen Fall stempeln.

Aber da haben wir ein Glied in unseren Lehrplänen, das sich wenigstens in der Volksschule und den ihr verwandten Schulen besonders behaglich ausbreiten darf: den deutschen Unterricht mit seinem Lesebuche, seinem Aufsatze, seiner Grammatik, Literaturgeschichte. Es handelt sich auch in diesem Gebiete nach etwaiger Erleichterung für Schule und Schüler sich umzusehen. Die Möglichkeit einer solchen wird sich nachweisen lassen, wenn wir darzulegen vermögen, wie auch die Zwecke und Aufgaben des deutschen Unterrichts sich in die übrigen Lehrpensa verzweigen und auch außerhalb des specifischen deutschen Unterrichts dessen Aufgaben ganz nothwendig in die Hand genommen werden müssen, wenn jeder Unterricht als „dienendes Glied" für gewisse gemeinsame

Bildungsinteressen auftreten will. Und vielleicht läßt sich auch abgesehen hiervon mancher Wissensluxus in unserem deutschen Unterricht und somit seine Mitverantwortlichkeit für die Ueberbürdung unserer Jugend aufzeigen.

Dürfen wir als allgemeinste Aufgabe des deutschen Unterrichts den allseitigen — also sowohl mündlichen als schriftlichen — correcten und zugleich geschmackvollen oder gebildeten Gebrauch unserer Sprache hinstellen, so liegt zunächst klar zu Tage, daß an der Lösung dieser Aufgabe am frühesten und andauerndsten das Haus, außerdem der allgemeine öffentliche und private Gebrauch der Sprache, und zum dritten die Schule, aber eben keineswegs nur durch ihren deutschen, sondern durch jeden Unterricht zu arbeiten habe. Auch müssen wir — m. m. wie bei der religiös-sittlichen Erziehung — in hohem Grade wünschen, daß alle die genannten Mitarbeiter an unserer sprachlichen Bildung sich dieser ihrer Aufgabe voll bewußt seien. Vielleicht würden sich unter dieser Voraussetzung zunächst Eltern, Hausfreunde — und in der Schule alle Lehrer ungleich mehr einer möglichst vorbildlichen Sprechweise befleißigen; man würde vielleicht auch Kinderwärterinnen und dergleichen Miterzieher strenger auf ihre Sprechweise achten lehren. Und wahrlich, es gilt auch hier, wie für jedes andere erziehliche Werk, einen möglichst breiten Grund und Boden für den Aufbau desselben zu gewinnen. Je verdichteter gleichsam die begünstigende Atmosphäre, je zahlreicher die mitarbeitenden Hände sind, desto sicherer läßt sich auf einen guten dauerhaften Erfolg rechnen. Wären wir demnach allein auf den deutschen Unterricht als den verantwortlichen Factor für die Bildung unserer Jugend in der Muttersprache angewiesen, so würden wir auf kein besonders günstiges Resultat rechnen können. Und es darf der deutsche Unterricht nimmermehr eine Aufgabe und Verbindlichkeit auf sich nehmen, die er allein nicht lösen kann. Daß jeder Unterricht an der Mission des deutschen Unterrichts mitzuarbeiten hat, geht aus folgenden gerechten Anforderungen an

jeden Lehrer hervor. 1. Jeder Lehrer hat sich eines völlig reinen, correcten, ja auch gewissen ästhetischen Ansprüchen genügenden Ausdrucks zu befleißigen, um mit seiner Ausdrucks- und Redeweise als Vorbild seiner Schüler gelten zu können. 2. Jeder Lehrer hat auf eine völlig correcte, von grober dialectischer Färbung reine, gute Ausdrucksweise bei seinen Schülern zu halten (lautreines, wohlklingendes, auch in längeren referirenden Antworten logisches Reden ist sogar einer der werthvollsten Erfolge jedes Unterrichts). 3. Jeder Lehrer hat zur Einübung und Befestigung seines Lehrstoffes, wie zur Controle über die wirkliche Leistungsfähigkeit seiner Schüler, nicht bloß mündliche, sondern auch schriftliche Repetitionen anzustellen (abwechselnd Extemporalien und häusliche Arbeiten). Es handelt sich dabei keineswegs um lange Aufsätze, sondern um kurze Documente über wirklich vom Schüler verstandene Lehrpensa, um kleine Referate im Anschluß an durchgearbeitete Abschnitte aus den verschiedenen Schuldisciplinen. Es wird dabei, um neuen Belästigungen mit vermehrten häuslichen Arbeiten vorzubeugen, besonders die Klassenarbeit zu betonen sein. Dieselbe bietet den Vorzug der Erleichterung des Schülers für das Haus, sodann die Möglichkeit der Verhütung fremder Hilfe, sodann die Gewöhnung des Schülers an ein rascheres sich Sammeln zu unvorbereiteten schriftlichen Ausarbeitungen und damit an eine bessere Bereitschaft mit den gewonnenen Kenntnissen und dem erlangten Verständniß eines Gegenstandes hervorzutreten. Muß der Schüler auf plötzlich geforderte, gewissermaßen improvisirte Arbeiten gefaßt sein und hängen von solchen Extemporalien die entscheidenden Censuren und Versetzungen ab, so liegt in der Einrichtung allgemein angewendeter Extemporalien ein außerordentlicher Sporn des Strebens und Fleißes. Aber außerdem bilden diese Extemporalien (u. A. über geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche Themata, oder Uebersetzungen aus einer fremden Sprache) doch offenbar zugleich eine ganz wesentliche Unterstützung der stilistischen Uebungen in der

Muttersprache. Ja, wir stehen nicht an, zu behaupten, daß der specifische deutsche Aufsatz namentlich in dem Falle durch solche über alle Lehrfächer sich ausbreitende schriftliche Ausarbeitungen überflüssig gemacht werden könnte, wenn in dem Lehrplan vorgesehen würde, daß abwechselnd in dem oder jenem Fache (etwa in monatlichem Turnus) auf den höheren Unterrichtsstufen eine etwas größere häusliche Arbeit anzufertigen wäre. Dies brächte den großen Gewinn, daß der Schüler auch durch schriftliche Ausführungen seinen Wissensschatz verwerthen könnte und nicht durch „besondere" Themata zu deutschen Aufsätzen aus dem ihm geläufigen Gedanken- und Wissenskreise hinausgewiesen würde. Jeder Lehrer hätte abwechselnd das Recht, aus seinem Fache eine Leistung des Schülers zu fordern, die gewiß dessen wirkliche Fortschritte weit besser documentiren würde, als bloß mündliche Repetitionen, die ja besonders in sehr stark besetzten Klassen schwerlich das Wissen und Können jedes Einzelnen recht ans Licht kommen lassen. Auf den unteren Stufen des Unterrichts sehen wir und müssen wir ja ohnehin von besonderen Aufsatzthemata absehen; hier lassen wir mit Vorliebe das in Naturgeschichte und etwa Geschichte Dagewesene nach bestimmtem Schema aufzeichnen. Aber man braucht nur die ganze Misere des Kapitels „Deutscher Aufsatz" in allerlei Schulen einigermaßen zu kennen, um die dabei in Betracht kommenden Verlegenheiten sowohl des die Themata stellenden Lehrers als des ausarbeitenden Schülers völlig zu übersehen. Unter allen Umständen knüpfen sich alle schriftlichen Leistungen des Schülers am besten an die ihm aus dem Unterricht oder von der ihm zugemutheten Lectüre her bekannt gewordenen Stoffe; und je organischer sich die Aufgaben zu schriftlichen Ausarbeitungen in das gesammte Unterrichtspensum einfügen, desto mehr nützen sie dem Schüler, desto besser werden sie ausfallen. Man sollte sich endlich von der unnützen Quälerei mit sogenannten „freien" Themata emancipiren und den deutschen Stil des Schülers durch allseitige regelmäßige — wenn auch nur kurze —

Ausarbeitungen über die vorliegenden Lehrpensa zu bilden suchen. Was könnte u. A. natürlicher zu erwarten sein, als daß in Lehrerseminarien die schriftlichen stilistischen Uebungen sich in den Dienst der hier betriebenen Berufsfächer begäben und daß also die Lehrer der Pädagogik namentlich dergleichen fertigen ließen. Haben wir nicht allen Grund mit unserer Zeit sparsam umzugehen und daher auch die schriftlichen Aufgaben in möglichst engen Anschluß an die Hauptunterrichtsfächer zu bringen! Thut es wirklich noth, über sogenannte freie, allgemeine Themata schreiben zu lassen, wenn man doch der realen Berufsfächer und der aus ihnen zu bearbeitenden Stoffe eine Fülle zur Verfügung hat! Bedarf es etwa einer besonderen Logik oder Sprache, um über das Eine oder Andere zu schreiben?! Also „wozu in die Weite schweifen, wenn man das Gute so nahe hat!" Vielleicht erziehen wir in unseren Schulen im Allgemeinen weit bessere Stilisten, wenn wir statt der specifischen, isolirt auftretenden Aufsätze überall hin mit unseren kleinen Facharbeiten dringen (zu denen natürlich auch diejenigen gehören, die sich an die Lectüre deutscher Klassiker anschließen), denn wo die Gedanken und Empfindungen, die bei Bearbeitung manches Themas vorausgesetzt werden, absolut fehlen, da muß mit Unlust, da wird also auch ohne guten Erfolg gearbeitet werden. Das aber müssen wir bei jedem Lehrer voraussetzen, daß er im Stande sei, die in den ihm gelieferten schriftlichen Arbeiten etwa vorhandenen logisch-sprachlichen Fehler zu entdecken. [8])

Besonders da, wo aus fremden Sprachen in die Muttersprache übersetzt wird, kann den Zwecken der Stilbildung vortrefflich in die Hände gearbeitet werden, daher wir auch wünschen müssen, daß neben den Exercitien diese Uebersetzungen (je höher hinauf, desto freiere und geschmackvollere) regelmäßig gefordert werden . .

Sogar für den Rechenunterricht ließen sich kleine stilistische Aufgaben in Form von Rechnungen, Quittungen, Geschäftsbriefen

u. dgl. zur Anwendung bringen, und allerdings sollen die Kinder der Volksschule besonders in alle dem Bescheid wissen, was sie im späteren praktischen Leben auch finanziell und wirthschaftlich sicher stellen kann. (Vgl. hierüber Näheres in meiner Schrift „Die Volksschule als Erziehungsschule" in den „Zeit- und Streitfragen von Franz v. Holtzendorff.")

Ein zweiter Stoff für den deutschen Unterricht ist die Lectüre. Sehen wir dabei von den elementaren Leseübungen ab, so handelt es sich fernerhin allerdings auch noch um die Vervollkommnung der Technik im Lesen (die ja zugleich als eine Uebung aller Seelenkräfte, wie Herder in einer seiner Schulreden so treffend ausgeführt hat, angesehen werden darf), außerdem um die Bekanntschaft mit gewissen literargeschichtlichen Stoffen. Nach sehr verschiedenen Gesichtspunkten pflegen die Lesebücher eingerichtet und angelegt zu werden. Ein buntes Allerlei von Lesestücken: aus Prosa und Poesie mit ihren Gattungen und Unterabtheilungen finden wir meistentheils vor. Wir haben aber hier weniger mit der Theorie des Gebrauchs des Lesebuchs überhaupt, als mit der Frage nach möglicher Erleichterung der Arbeit der Schule nach dieser Seite zu thun. Und da drängt sich vor Allem die Bemerkung auf, daß doch z. B. die historischen Lesestoffe in den Geschichtsunterricht und die geographisch-naturwissenschaftlichen u. a. Stücke aus den verschiedenen Lehrfächern eben in diese resp. in deren Lectionen selbst aufgenommen werden könnten. Enthält das betreffende Lehrbuch (wie wir es u. A. in Weber's Geschichtswerk finden) eine Reihe eingestreuter, besonders gut geschriebener eingehenderer Darstellungen, wie Lebensbeschreibungen, Schilderungen u. s. w., so kann der betreffende Fachlehrer diese entweder mit der Klasse gemeinsam lesen oder zu Referaten vom Schüler benutzen lassen. Es wäre in diesem Falle ganz überflüssig, den deutschen Unterricht speciell mit diesen Stoffen zu beschweren, und es bliebe dem deutschen Lehrer die besondere Aufgabe, denjenigen Prosa- und Poesiestücken eine specielle Lectüre zu widmen, die in

keinem der vorhandenen Unterrichtsfächer naturgemäß Aufnahme und Verwendung fänden und gleichwohl einen entschiedenen pädagogischen Werth beanspruchen dürften. Dahin nun werden voraussichtlich vorwiegend Dichtungen (besonders epischen, didaktischen und dramatischen Inhalts) und solche Prosa gehören, die u. A. ästhetisch-philosophischen Inhalts ist (z. B. Schillers philosophische Abhandlungen, Lessings Laocoon, Dramaturgie, Herders Ideen 2c. 2c.). So gewiß wir nun eine ausgiebige, mit ernster Arbeit verbundene, auch der ästhetischen Bildung dienende Lectüre der Klassiker auf das lebhafteste begrüßen, so wenig können wir die vielfach übliche, nach allen möglichen literarischen Nippsachen ausschauende deutsche Lectüre billigen. Auf irgend welche Vollständigkeit literarhistorischer Kenntnisse verzichten wir eben so entschieden, als auf die Vollständigkeit der Weltgeschichte. Hier wie dort vermögen wir nur Zersplitterung, Zerfahrenheit, oberflächliches Wissen zu sehen. In der Beschränkung suchen wir vielmehr unsere Meisterschaft und sind des rechten Ziels gewiß. Indem wir uns nun aber von der Möglichkeit der Beschränkung des Lesestoffs für den deutschen Unterricht überzeugt haben, ist uns ein neuer Anhalt für die Entlastung der Schule an die Hand gegeben. Aehnlich wird es sich mit dem Auswendiglernenlassen von poetischen Stücken verhalten. Auch hier kann dem deutschen Unterricht manches abgenommen werden, wenn z. B. der Gesang-, Turn-, Geschichts- und Religionslehrer sich mit dem Lehrer des Deutschen in die Einübung derjenigen Lieder und Gedichte theilen, die im Lehrplane gleichsam als eiserner Bestand für das anzueignende poetische Material auftreten. Dadurch würde die Gedächtnißarbeit zugleich einen sehr annehmbaren praktischen Hintergrund erhalten, wenn das Gelernte u. A. auf dem Turnplatze, auf Turnfahrten und bei verschiedenen Feierlichkeiten in Haus und Schule verwerthet werden könnte. Trotz unserer regelmäßigen Declamationsübungen bringen es doch Wenige zu einem ihnen präsenten Liederschatz. — Wo fleißig gesungen werden soll, da müssen auch die

Liedertexte gehörig festsitzen. Also lassen wir vielleicht weniger specifische Declamationsstoffe, aber desto mehr dem Gesang dienende Lieder dem Gedächtniß einprägen.

Die deutsche Grammatik betreffend, so läßt sie sich, wo fremde Sprachen getrieben werden, bei weitem am lehrreichsten mit dem Studium der fremden Grammatik — vergleichend — verbinden. Bei der vielfachen inneren Verwandtschaft der flectirenden Sprachen romanischer und germanischer Stämme bietet sich der reichste Stoff zu sprachlichen Vergleichungen, die auch schon mit Schülern unternommen werden können, ohne dieselben ungebührlich über ihren geistigen Horizont hinauszuführen. Das an grammatische Studien sich so leicht heftende abstrakte und für Kinder darum abstoßende Verfahren kann sogleich zu einem höchst concreten und den Schüler interessirenden werden, wenn Gebilde aus verschiedenen Sprachen nebeneinander gestellt werden und zu ihrer Vergleichung Anleitung gegeben wird. Wir finden es zwar in der Ordnung, daß Jedermann mit den Hauptsachen der Grammatik seiner Muttersprache bekannt sei und sowohl über sämmtliche Sprachtheile, über die Haupterscheinungen innerhalb der Flexion, über Wortbildung u. s. w., als über die Satzbildung Auskunft zu geben wisse; doch halten wir es — mit vielen Anderen — für höchst überflüssig, in den Schulen, in welchen fremde Sprachen getrieben werden, der deutschen Grammatik eine isolirte Stellung anzuweisen. Dieselbe wird hier — wie erwähnt — am fruchtbarsten mit dem fremdsprachlichen grammatischen Unterricht verbunden — es wäre denn, daß man die historische Grammatik zu einer Aufgabe des deutschen Unterrichts in Schulen machen zu müssen meinte. Daß letzteres in Gymnasien und Realschulen vielfach geschehen, ist nur ein Beweis mehr für die ununterbrochen gesteigerten Ansprüche an die Jugend, der man jeden Fortschritt in der Wissenschaft übermitteln zu müssen meint. Gewiß ein höchst bedenklicher und in seinen Folgen beklagenswerther Irrthum. Ob man der Volksschule auch wenigstens eine fremde

Sprache zuzuweisen habe, theils um dem Volke ein Pfund und Kapital mehr mit ins Leben zu geben und es erwerbsfähiger zu machen (denn offenbar sind gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten als solche Erwerbsmittel anzusehen), theils im speciellen Interesse der gesammten Sprachbildung? Es scheint darin für Manche eine unnöthige, ja gefährliche Steigerung des von Allen zu fordernden geringsten Maßes an Bildung enthalten zu sein; auch vom rein finanziellen Standpunkte aus erscheint eine solche Erweiterung des Pensums der Volksschule für nicht opportun. Dennoch würden wir lieber so manchen unnützen Notizenkram aus Geschichte und Geographie missen, als die Kenntniß einer fremden Sprache, die z. B. in Seestädten und in Grenzländern mit starkem Fremdenverkehr und Transithandel auch dem ärmeren Tagelöhner eine Quelle ergiebigeren Erwerbs werden kann. Freilich läßt sich beim fremdsprachlichen Unterricht in der Volksschule kaum von einem literargeschichtlichen Gesichtspunkte reden; hier handelt es sich vielmehr um den unmittelbaren mündlichen lebendigen Gebrauch der fremden Sprache. Aber auch, wo gar kein fremdsprachlicher Unterricht vorhanden ist, wird sich die grammatische Belehrung am besten mit der Lectüre und den schriftlichen Ausarbeitungen verbinden. Man läßt die Anfänger z. B. bestimmte Wörterklassen aufsuchen, oder läßt flectirbare Wörter decliniren und conjugiren, läßt Sätze zur Einübung der Präpositionen oder zum Verständniß verschiedener Satzarten bilden (oder aus dem Lesestück aufstellen). Eine solche vom Kinde mit dem Lehrer gemeinsam aufgebaute Grammatik hat den großen Vorzug des inductiven Verfahrens, wächst durch die eigene Arbeit des Kindes heraus und hat damit die ungleich größere Garantie eines lebhafteren Interesses und festerer Einwurzelung in dem kindlichen Geiste. Von dem Glauben freilich müssen wir uns völlig losmachen, als ob wir durch Erlernung von grammatischen Regeln überhaupt einen richtigen Gebrauch unserer M u t t e r s p r a c h e gewinnen könnten. Diese entwickelt sich in und mit uns gleichsam instinctiv und durch man-

nigfache Anwendung, besonders in dem Verhältniß, als überhaupt unsere geistigen Kräfte zunehmen und erstarken. Es soll durch die Grammatik der Muttersprache nur das praktisch Geläufige ins Bewußtsein erhoben und zum bewußten Thun gemacht werden.

Was nun aber den übrigen fremdsprachlichen Unterricht in allen unseren höheren Schulen anlangt, so sind offenbar mit diesem die stärksten Zumuthungen an unsere Jugend verbunden. In Gymnasien, Realschulen, höheren Töchterschulen: überall stoßen wir auf mindestens zwei, wenn nicht gar drei fremde Sprachen (im Gymnasium neben den beiden alten Sprachen sogar mehrfach noch auf zwei moderne, in der Realschule I. O. durchgängig auf drei, in der Töchterschule auf zwei). Blicken wir auf die im Allgemeinen zu Tage tretenden Ergebnisse dieses stark besetzten fremdsprachlichen Unterrichts, so können wir uns (nach vielfachen Wahrnehmungen und Urtheilen) derselben nicht eben sonderlich erfreuen. Ein Hauptmerkmal für diese Erscheinung suchen wir nach altsprachlicher Seite in der Seltenheit der über die Gymnasialzeit hinausreichenden Beschäftigung mit den alten Klassikern und nach Seiten des modernen Sprachunterrichts in der geringen Zahl derer, die am Schluß einer langjährigen Periode dieses Unterrichts sei es mit Leichtigkeit einen fremden Autor zu lesen oder sich mündlich geläufig in der betreffenden fremden Sprache auszudrücken verstehen. Es liegt auch auf der Hand, daß die völlige Beherrschung einer fremden sprache soviel Zeit und Uebung in Anspruch nimmt, daß die gleichzeitige Betreibung mehrerer derselben den Erfolg des ganzen fremdsprachlichen Unterrichts mehr oder weniger in Frage stellt. Besonders gilt es dem Schüler erst mehre Jahre für die völlige Einlebung in die eine Sprache zu vergönnen, bevor man zu einer neuen, zweiten übergeht. Aber auch dann will der Beschäftigung mit der zuerst erlernten Sprache ein möglichst großer Spielraum vergönnt sein, und man wird gut thun, mit Rücksicht hierauf bei der Lectüre stets zugleich auf die Gewinnung realer Kenntnisse (im Latein und Griechischen besonders auf geschichtliche,

in den modernen Sprachen außer auf diese auch u. A. auf geographische, naturwissenschaftliche u. s. w.) auszugehen, sowie — nach bereits Gesagtem — die grammatischen Verhältnisse der neu zu erlernenden Sprache mit denen der Muttersprache und der zuerst begonnenen fremden Sprache in mannigfache Vergleichung zu stellen. Jede derartige Vergleichung vertieft und befestigt das bereits vorhandene Wissen. Es läßt sich gegenüber der starken Belastung des Schülers mit fremdsprachlichem Lernstoff Folgendes geltend machen. 1. Sollen alle die genannten fremden Sprachen in den betreffenden Schulen bestehen bleiben, so könnte der darin liegenden Gefahr der Ueberbürdung wenigstens dadurch vorgebeugt werden, daß man für die eine derselben ein möglichst leicht zu erreichendes Ziel steckte, das etwa in der Bewältigung und Aneignung eines Schulbuchs (Chrestomathie mit den Elementen der Grammatik) enthalten wäre. Man sagt etwa: der griechische Unterricht richte sich auf dem Gymnasium nur auf die Befähigung zur geläufigen Lectüre des Homer und eines leichten Prosaikers, schließe dagegen u. A. Exercitia und schwierigere Autoren vom Unterricht aus. An Stelle der Exercitia treten nur Extemporalien, bei denen es hauptsächlich auf Befestigung und Einübung der Formenlehre abgesehen ist. Ferner ließe sich das Französische auf dem Gymnasium oder eine der lebenden Sprachen in der Töchter- und Realschule mit einem verhältnißmäßig niedrigeren Lehrziele ansetzen, als die andere, so daß die Möglichkeit gegeben wäre, wenigstens in einer fremden Sprache es ohne Ueberlastung des Schülers zu bestimmter Höhe und einem befriedigenderen Abschlusse zu bringen. Das scheint uns nach allen unseren Erfahrungen in Schule und Haus rein unmöglich, daß Schüler sich mit gleichem Fleiße mehreren Literaturen zugleich zuwenden. Das verbietet die stark besetzte Schulzeit und der geringe Raum, der für häusliche Bethätigung übrig bleibt. Ist es denn nicht überhaupt ersprießlicher, sich in einer Sprache und deren Literatur völlig heimisch zu machen und zwar ohne besondere Gefährdung der physischen Gesundheit des

Schülers, als sich in dem Studium mehrerer zu zersplittern und schließlich in keiner völlig sicher zu werden. Und ist denn die Schule der einzige Ort und die einzige Gelegenheit, um — wenn es für gewisse Zwecke noth thäte — eine fremde Sprache zu lernen! Können wir uns nicht auch als der Schule schon Entwachsene an die Erlernung einer fremden Sprache machen, und wird uns das nicht in dem Falle um so leichter werden, je normaler unser bisheriger Bildungsgang war und je fester das von uns bereits gewonnene Wissen sitzt! Gesetzt wir wollten als Abiturienten einer Realschule I. O. eine Zeitlang nach England gehen, hätten aber das Englische entweder gar nicht oder nur in seinen Elementen — vielleicht der Aussprache — gelernt. Was hindert uns, auf privatem Wege das nachzulernen, was wir früher bei seite ließen! Steht es denn wirklich so um die Schulbildung, daß sie für alle und jede bestimmten praktischen Bedürfnisse etwa eine Fachbildung geben muß! Wer gar zu viel bieten und leisten, gar zu vielen dienen will, wird schließlich Keinem recht dienen. Man kann diese unselige Annahme, als solle Alles und Jedes, das vielleicht jemals gebraucht wird, oder was überhaupt gelernt werden kann, nun auch schon in der Schule gelernt werden, nicht energisch genug bekämpfen, und es werden unsere Schulen so lange an Halbwisserei, unfertigen Resultaten aller Art kränkeln, als sie eben zu Universalwerkstätten für jeden möglichen späteren Gebrauch des Lebens gestempelt werden. Freilich in anderem Sinne können sie das sein: nämlich als Werkstätten der Entbindung und Uebung geistiger Kraft, der Bereitung grundlegenden Wissens, der Begründung sittlicher Gesinnung, der Anbahnung nützlicher Fertigkeiten.

Daß auf der Universität von Fachphilologen das Studium des Griechischen um ein Bedeutendes über das Ziel des Gymnasiums hinauszuführen sei, ist selbstverständlich. Aber das läßt sich um so glücklicher fertig bringen, als gesunde, an Leib und Seele vollkräftige, mit gewissen in sich fest abgeschlossenen Bil-

dungselementen ausgerüstete Jünglinge zum akademischen Studium übergehen. Die aus dem Zuviel der Ansprüche nothwendig hervorwachsende Halbwisserei und geistige Uebersättigung bringt es ja mit sich, daß die ersten akademischen Jahre von nur zu Vielen als reine Vergnügungszeiten angesehen und vergeudet werden, daß aber überhaupt vielfach der etwa vorhandene wissenschaftliche Eifer nicht im Geringsten über die Ansprüche des Prüfungsprogrammes hinausgeht.

Das Andere, was man gegenüber dem Bestehenbleiben des ganzen sprachlichen Lehrprogramms unserer höheren Lehranstalten, mindestens vorzusehen hätte, wäre die möglichste Beschneidung der übrigen Lehrfächer und die ausgedehnteste Hereinziehung realer Lehrstoffe in den fremdsprachlichen Unterricht.

Wenn übrigens allenfalls dem künftigen Gelehrten, speciell dem selbständigen Quellenforscher, eine ausgebreitete Sprachkenntniß sehr zu statten kommen kann, so fragen wir gewiß mit Recht, was denn in dem künftigen Beruf der Mädchen dazu antreibe, auch die Töchterschule mit zwei fremden Sprachen zu belasten. Könnten wir uns nicht glücklich preisen, Frauen heranzubilden, die vor Allem in ihrer Muttersprache und deren edelsten Literaturerzeugnissen wohl bewandert wären, daneben aber in einer fremden Sprache es zu einer gewissen Sicherheit gebracht hätten! Aus einer zweiten lebenden Sprache möge man doch wenigstens nur die Anfangsgründe und nur soviel aufnehmen, um die richtige Aussprache zu sichern und es allenfalls zum Verständniß eines leichten Erzählungsstoffes zu bringen. Doch haben wir uns in unserer Monographie „Frauenberuf und Frauenbildung“ (Köthen, Paul Schettler's Verlag) nach dieser Seite bereits so ausführlich ausgesprochen, daß wir hier von weiteren Erörterungen glauben absehen zu können. Niemand wird behaupten, daß junge aus der Schule entlassene Mädchen oder gar Frauen besonders häufig dazu aufgelegt wären oder Muße dazu fänden, englische oder französische — oder gar französische und englische Literaturstudien zu

treiben, um auf dem in der Töchterschule Gewonnenen weiter fortzubauen. Nein, auch in diesen Kreisen pflegt mit dem Abschlusse der Schulzeit der Schulstaub gründlich abgeschüttelt zu werden — und es dürfte ein ernsteres Fortstudiren in englisch-französischen Klassikern doch zu den Seltenheiten gehören. Und wohin verfliegt nun das mühsam erarbeitete und oft unter Thränen und um den Preis unwiederbringlich geknickter Jugendblüthe angeeignete (meist noch dazu nur halbgewonnene) Wissensmaterial! Bei Weglassung oder doch Beschränkung des einen Lehrziels hätten wir vielleicht gesunde, kräftige, ihren mannigfachen schweren Pflichten gewachsene Mütter heranreifen sehen, aber dem Dämon der Vielwisserei haben wir solches Gut schnöde geopfert.

2. Aber auch innerhalb des kleineren beibehaltenen sprachlichen Lehrprogramms läßt sich manches im weiteren Interesse der Entlastung des Schülers thun und zur Geltung bringen. Es gilt bei dem sprachlichen, wie bei jedem Unterricht den geradesten und verhältnißmäßig gangbarsten Weg zum Ziele einzuschlagen, dem Lernenden also keinerlei unnöthige Mühen zu bereiten, ihn vielmehr vor allen Umschweifen zu bewahren. Zu den Auswüchsen des Sprachunterrichts und der mit ihm oft verbundenen Uebungen und Aufgaben rechnen wir u. A. folgende: a. das Hinausgehen über dasjenige Maß des grammatischen Unterrichts und Wissens, das als unentbehrliche Voraussetzung des Verständnisses der durchzuarbeitenden Lesestücke zu betrachten ist. Nur im Dienste des *wirklichen Gebrauchs* der fremden Sprache, sei es beim Sprechen oder beim Uebersetzen, soll Grammatik gelernt werden. Was darüber hinausliegt, ist Sache des Sprachforschers, der den Bau und die Gesetze der betreffenden Sprache als selbständiges Objekt seines Studiums zu behandeln hat. Also befreie man den Schüler z. B. von der Erlernung aller der Ausnahmen von gewissen Regeln — und lasse mindestens dergleichen Ausnahmen nicht früher beachten und einprägen, bevor dieselben an einem vorhandenen, durchzuarbeitenden Lesestück zur Anschauung gekom-

men sind. Dieser Forderung widersprechen u. A. jene Paragraphen unserer Grammatiken, in denen entweder seltene Flexionsformen oder ein wahrer embarras de richesse aus dem Gebiete der Genusregeln geboten werden. Wie barbarisch und unpädagogisch, innerhalb der letzteren eine Menge Wörter lediglich im Interesse der wissenschaftlichen Vollständigkeit, also nicht für bestimmte vorliegende Fälle und nur in futuram oblivionem lernen zu lassen! Wozu Flexionsformen mit Anfängern besprechen, die denselben vielleicht nie in ihrer Lektüre aufstoßen werden! Und wie das grammatische soll sich auch das lexikalische oder Vokabelmaterial lediglich Hand in Hand mit den Uebungsaufgaben des Lesebuchs (der Chrestomathie oder eines Autors) allmählich erweitern, im Geiste des Schülers aufbauen. Vokabeln, die nicht sogleich in Sätzen der Lektüre verwendet werden, in Haufen, etwa aus einem isolirten Vokabularium Tag für Tag lernen zu lassen, ist ebenso fruchtlos als grausam. Allerdings hat der Lehrer darauf zu achten, daß die in den Lesestücken und sonstigen Uebungsabschnitten (eines sprachlichen Hilfsbuches) auftretenden Wörter fest eingeprägt und daher immer und immer wieder repetirt werden (dazu hat sich der Schüler selbst ein Vocabularium anzulegen oder das Lesebuch ist von einem seinen Text begleitenden Wörterverzeichniß begleitet), denn ohne Wort- auch keine Sprachkenntniß; — aber die ins Unbestimmte hinaus und ohne realen Anhalt an vorliegenden Sprachstücken zu lernenden Vokabeln müssen selbstverständlich mit äußerster Unlust gelernt und bald genug vergessen werden. Der Gebrauch solcher isolirter Vokabelbücher bleibt ein Monstrum im Sprachunterricht — selbst dann noch, wenn die Wörter etymologisch oder sonst nach einem inneren logischen Princip geordnet wären. So gelernte Vokabeln schweben nicht minder in der Luft, wie abgerissene statistische Notizen aus der Geographie und anderen Disciplinen.

Alles grammatische Lernen wird dem Schüler um so angenehmer und leichter werden, je weniger das zu Lernende ihm fix

und fertig hingegeben, je mehr es mit ihm vom Lehrer aufgebaut und an zahlreichen Beispielen entwickelt wird. Ein vorwiegend receptives Verhalten bedeutet hier zugleich ein weniger freudiges, lebendiges Aufnehmen; alle Lernerfolge sind aber bekanntlich um so größer, mit je stärkerem Interesse das zu Lernende empfangen wurde.

Die vielfach üblichen umfänglichen Präparationen auf durchzuarbeitende Lesestücke kosten dem Schüler wenigstens in dem Falle immer verhältnißmäßig viel Zeit und Mühe, als die Pensa sehr schwierig und der Schüler etwa mit seiner Vorbereitung auf umfangreiche Wörterbücher angewiesen wird, in denen er aus dem Chaos von lexikalischem Stoff oft nur nach langem Mühen den von ihm gewünschten Fall herausfinden kann. Allerdings wird es bei einem normal und methodisch verlaufenden Unterricht — nota bene unter Voraussetzung gewissenhafter Versetzungen — nicht zu oft begegnen, daß dem Schüler unlösbare oder doch zu schwierige Aufgaben und Präparationen entgegentreten, und wir wollen uns der Einsicht keineswegs verschließen, daß dem vorgeschritteneren Schüler ein erfolgreiches selbständiges Lesen und Uebersetzen einen freudigen Sieg in geistigem Gebiete bedeute und daß durch solches Ueberwinden von Schwierigkeiten sein Eifer und Selbstvertrauen mächtig wachsen werde. Gleichwohl halten wir die Forderung für angezeigt: man bereite so viel möglich im Unterrichte selbst gemeinsam mit den Schülern die zu lesenden Stücke vor —, gebe ihnen Winke für die Entwirrung der oder jener schwierigeren Construction, mache sie auf den selteneren Gebrauch dieses oder jenes vielleicht neu auftauchenden Wortes aufmerksam und erspare ihnen so ein zu großes Opfer an Zeit und Mühe für ein schließlich dennoch zweifelhaftes Resultat.

Die üblichen Exercitia ließen sich um ein Bedeutendes einschränken, wenn sie — wogegen sich ja kaum etwas Erhebliches wird einwenden lassen — durch regelmäßigere Extemporalien ersetzt würden und wenn etwa monatlich unter den Augen des Leh-

rers ein größeres Exercitium auszufertigen wäre. Gegen derartige Klassenarbeiten scheinen manche Schulmänner noch weit zu ablehnend zu sein und alles Heil von den häuslichen Leistungen der Schüler zu erwarten. Und doch hat die Klausurarbeit, wie wir schon oben darzulegen suchten, ihre Vorzüge. Lieber lege man eine Lection mehr für die Hauptfächer gerade für den Zweck von Klassenarbeiten ein, als daß man die Zumuthungen an den häuslichen Fleiß höher spannt, als es unbedingt nöthig ist. Wie viel wäre für die Gesundheit und jugendliche Frische, jedenfalls auch für den Frohsinn namentlich der gewissenhaftesten Schüler gewonnen, wenn ihnen das Heer von Exercitien abgenommen und dafür vorwiegend Extemporalien eingesetzt würden. Auch selbst in Hinsicht auf die moralische Erziehung könnte man dabei nur gewinnen, da alle die betrügerischen Mittel, deren sich gewiß manche bei Anfertigung ihrer häuslichen Aufgaben bedienen, in die Ferne gerückt würden. Wir erwähnen hier aber im Interesse der Verminderung der schriftlichen häuslichen Arbeiten auch noch eine uns aus langjähriger Schulpraxis lieb gewordene Einrichtung, der wir u. A. in mehreren höheren Schulen Dresdens begegneten. Es sind dies die sogenannten Studientage, die entweder monatlich oder (wie in Pforta) für noch kürzere Perioden eingeführt sind. An diesen Tagen wird wenigstens von allen mittleren und oberen Klassen in den Hauptfächern unter Klausur gearbeitet, und zwar kommen da abwechselnd vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftliche oder sprachliche Aufgaben (auch deutsche Aufsätze, Exercitien, Uebersetzungen u. s. w.) an die Reihe. Daß an diesen Tagen der Unterricht ausfällt, ist durchaus als kein Verlust für die Erreichung der gesteckten Lehrziele zu betrachten. Im Gegentheil kann mit Hülfe solcher Studientage jedes wichtigere Lehrpensum durch entsprechende Uebungsaufgaben besser befestigt werden. Man lernt bei öfterer Wiederholung von dergleichen Klausurarbeiten in allen wichtigen Fächern weit rascher und genauer den Stand der Fortschritte jedes Einzelnen kennen, überzeugt sich

rechtzeitig von dem Ergebniß einer Unterrichtsarbeit, um dann, wo es noth thut, einzugreifen und bedenklichem Zurückbleiben Einzelner vorzubeugen. Bei Jahre lang fortgesetzter Gewöhnung an zusammenhängendes Arbeiten lernt sich überhaupt erst ein strenger, consequenter Fleiß und die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand anhaltend zu fixiren. Und wäre dies Arbeitenlernen und diese Gewöhnung, auf eigenen Füßen zu stehen, nicht allein schon Goldes werth! Natürlich setzen wir bei all diesen Klausurarbeiten eine hinreichend scharfe und genaue Kontrole sowie unerbittlich strenge Ahndung aller Täuschungsversuche voraus. Man läßt keinerlei Papiere mitbringen, liefert Jedem das zum Schreiben nöthige Material und sorgt dafür, daß die zu benutzenden Bücher keine unerlaubten Einschiebsel führen. Bei einer laxen Aufsicht würde natürlich jede Klausurarbeit völlig illusorisch.

Wir dürfen im Hinblick auf die von uns gewünschten regelmäßigen Klassenarbeiten uns auch des Umstandes erinnern, daß in recht vielen Häusern und Familien, sowohl reichen als armen, die Gelegenheiten zu völlig ungestörtem oder doch einigermaßen begünstigtem Arbeiten gänzlich fehlen. Man muß einen Blick in Hunderte von Familien geworfen haben, um sich von den unzähligen, den häuslichen Fleiß des Kindes erschwerenden Umständen (von dem gänzlichen Mangel an Raum oder der nöthigen Ruhe bis zu der directen Nöthigung mancher Kinder, statt Schularbeiten zu fertigen, ihren Eltern allerlei Dienste zu leisten und mit verdienen zu helfen) zu überzeugen. Und was an der einen Stelle die Noth der Armuth erschwert oder verdirbt, das wird vielleicht im Hause des Reichen durch Mangel an Aufsicht seitens der Eltern oder durch zahllose Zerstreuungen unmöglich gemacht. Die den Kindern der Wohlhabenden oft beigegebenen Arbeitsaufseher können zwar, wenn sie ihre Aufgabe geschickt lösen, im Interesse der Erziehung manches Gute stiften, aber einmal wird die Familienerziehung eines wichtigen Moments (des unmittelbaren Antheils

der Eltern an den geistigen Fortschritten ihrer Kinder) dadurch beraubt, und dann ist das Kind immer wieder an den Aufseher geschmiedet, kann also nie recht des „sich selbst Angehörens" froh werden und — was ja besonders ins Gewicht fällt — liegt die Gefahr der Gewöhnung der Kinder an fremde Hilfe außerordentlich nahe. Daher sollte jede Schule wenigstens facultativ zu benutzende Arbeitsstunden einrichten oder ihren Lehr- und Lectionsplan so gestalten, daß die wesentlichsten und unentbehrlichsten Uebungen und Ausarbeitungen der Schüler soviel wie möglich in die Unterrichtszeit hineingezogen würden. Dabei ließe sich schon darum ein guter Gewinn erzielen, weil das zu Uebende noch frisch im Geiste läge und die eben gewonnenen Vorstellungen nicht schon wieder durch so und so viele andere verdunkelt, verdrängt, mannigfach durchkreuzt werden würden, um dann eben, wenn es zur Ausfertigung einer bestimmten Aufgabe kommt, halb erloschen und abgeblaßt ins Bewußtsein zu steigen. Wir verstehen freilich meisterhaft psychologische Vorgänge, wie eben die Processe des Vorstellungslebens zu analysiren; wir können begreifen, daß ein ruheloses Anfangen und Wiederabbrechen von Vorstellungsreihen schwerlich zu gediegenen Kenntnissen und zu klarer Erkenntniß führt; — aber in unseren Lehr- und Lectionsplänen vermögen wir wenig factische Resultate solcher psychologischer Einsichten zu verspüren, so daß Jedes: „Theorie und Praxis" seinen eigenen Weg einzuschlagen scheint, statt daß sich beide innig vermählen sollten. Doch davon, von diesen krassen Widersprüchen zwischen den vielen schönen Theorien und der Praxis, war schon oben die Rede.

Der fremdsprachliche Unterricht verlangt aber nicht bloß, daß grammatische Regeln gelernt, Paradigmata eingeübt, Exercitien geschrieben, Vokabeln einstudirt, Präparationen und schriftliche Vor- oder Nachübersetzungen geliefert werden. Wir dürfen auch der weiteren Ansprüche an das Gedächtniß der Schüler nicht vergessen; es gilt Verse aus Ovid, Homer, Virgil — Kapitel aus

Cäsar und Cicero — Gedichte von Béranger — Abschnitte aus Shakespeare u. s. w. u. s. w. auswendig zu lernen, um damit vielleicht bei den öffentlichen Prüfungen zu brilliren oder auch nur, weil es „neuerdings" so beliebt wurde. Und fast möchten wir sagen, werfen sich unsere Kinder mit mehr Eifer auf fremdsprachliche Gedichte, als auf solche ihrer eigenen Klassiker — vielleicht eben darum, weil das „nach mehr" aussieht und man mit dergleichen mehr Effect zu machen hofft. Aber wie viele Memorirstoffe häufen sich doch nun in unseren höheren Schulen an! — Wie sollte es da dem Schüler nicht wirr und kraus im Kopf werden, wie sollte er da nicht mit Gewalt in halbes, gewissenloses und unlustiges Lernen gedrängt werden! Und doch lautet ein Kardinalsatz bei allen größeren Vertretern der neueren Pädagogik: „mit Lust soll gelernt werden!!"

Wir sind durch unsere vorstehenden Bemerkungen immer wieder auf das Kapitel der häuslichen Arbeiten verwiesen worden, so daß wir dasselbe am besten mit einigen Hauptsätzen abschließen:

1. Die häuslichen Arbeiten dürfen nur Ergänzungen zu den in der Schule selbst ausgeführten Uebungsaufgaben sein; der Schwerpunkt dieser Uebungen ist vielmehr in die Schule zu verlegen.

2. Die häuslichen Arbeiten müssen durch Aufstellung eines Arbeitsplanes am Anfang jedes längeren Abschnittes im Schulleben genau bemessen und festgestellt werden, so daß jede Willkür in den Zumuthungen an die Schüler ausgeschlossen werden kann.

3. Der Arbeitsplan ist durchaus in Einklang zu bringen mit den allgemeinen pädagogisch-diätetischen Grundsätzen, sowie mit allen berechtigten Ansprüchen des Familienlebens sowie der Individualität des Kindes.

4. Jede häusliche Aufgabe ist genügend vorzubereiten, damit sie keine zu große Mühe und Zeit in Anspruch nehme.

5. Jede häusliche Arbeit ist genügend einzusehen und nach Gerechtigkeit zu beurtheilen. Es wäre ein schweres Unrecht gegen den fleißigen Schüler, wenn seine schriftlichen wie mündlichen Leistungen, die er im Hause vorbereitet oder fertig gestellt hatte, entweder gar nicht oder nur obenhin eingesehen und flüchtig beurtheilt würden. Der Lehrer gebe nicht mehr auf, als er genau zu corrigiren gedenkt und corrigiren zu können sich zutrauen darf.

6. Reclamationen in Betreff der häuslichen Arbeiten ihrer Kinder von Seiten der Eltern sind unter allen Umständen zu gestatten und zu berücksichtigen. Die oben vorgeschlagenen Eltern-Conferenzen würden sich für alle solche Zwecke u. A. wohl empfehlen.

7. Sowohl die Schulvorsteher als Schulinspectoren haben fort und fort ein scharfes Auge auf die Menge und Art der häuslichen Arbeiten zu richten (nicht minder natürlich auf die Art der Correcturen). Zur leichteren Controle über die laufenden gestellten Aufgaben werden dieselben in ein gemeinsames oder in ein von jedem Lehrer allein zu führendes Aufgaben-Berichtbuch eingetragen.

8. Zur Verminderung der häuslichen Aufgaben wird die bereitwillige Beachtung verschiedener von uns oben angedeuteter Möglichkeiten, mehre Unterrichtsgebiete einander näher zu bringen, ja sich theilweise decken zu lassen, oder auch die Lehrziele für gewisse Fächer niedriger zu stellen, oder auch einzelne Lehrstoffe gänzlich zu streichen, wesentlich beitragen. Wir reden mit gutem Grunde von solcher „Bereitwilligkeit“, denn wir glauben mehrfach bemerkt zu haben, daß die Macht der trägen Gewohnheit oder die bewußte vornehme Ablehnung von Verbesserungsvorschlägen seitens nicht-officiell-leitender Persönlichkeiten sich wie ein trotziges Bollwerk gegen noch so dringliche und vielleicht im Stillen als richtig anerkannte „Aenderungen“ geltend macht. Das ist eben in unseren Augen das Hauptkenn-

zeichen eines edlen, der Sache ganz hingegebenen, von allem selbstsüchtigen Hochmuth völlig freien Charakters, daß, wer einen solchen in sich ausgeprägt hat, nun nicht mehr peinlich fragt: von wem das vorgeschlagene Gute komme, sondern nur, ob es in sich einen wahren Werth berge und angenommen zu werden verdiene. Alle wohlmeinende Naturen fühlen den Drang in sich, das als vollkommen und gut von ihnen Erkannte zu allgemeiner Geltung zu bringen, aber nur wenige besitzen die factische Macht, um das als trefflich und ausführbar Erkannte zu realisiren. Es scheint uns eine der schönsten Aufgaben aller einflußreichen Persönlichkeiten, vor allem auch im Schulwesen zu sein, daß sie mit offenem, unbefangenem, völlig neutralem Geiste das hie und da empfohlene Neue beachten, prüfen und eventuell bereitwillig realisiren, auch wenn es von unscheinbarster Seite empfohlen worden wäre.

Wir haben unsere Untersuchungen über die mögliche Entlastung unserer Schulen nach verschiedenen Unterrichtsgebieten hin gerichtet und uns allerwärts überzeugen können, daß eine solche Verminderung der Zumuthungen an die Jugend allerdings wohl ausführbar sei. Kaum thut es noth, auch noch in das Gebiet der Mathematik, des Rechnens und der Fertigkeiten einzutreten, um vielleicht auch nach diesen Seiten zu ähnlichen Ergebnissen zu kommen. Nur wenige Bemerkungen mögen da noch am Platze sein. 1. Die Ausdehnung der Lehrziele für den mathematischen Unterricht muß für Gymnasien aus nahe liegenden Gründen geringer sein, als für Realschulen I. O. 2. Das in der Mathematik billig zu Fordernde soll immer wieder nach den durchschnittlichen Ergebnissen des mathematischen Unterrichts in den drei oberen Haupt-Klassen unserer höheren Lehranstalten bemessen werden; nicht nach den Leistungen weniger vorzüglich Begabter, sondern nach denen des Durchschnitts der Klassenbestände ist schließlich der Lehrplan festzustellen. Der Schüler ist nicht des Lehrplans wegen da, sondern umgekehrt

hat sich der Lehrplan nach der erfahrungsmäßig constatirten Leistungsfähigkeit der Schüler (und zwar wohl zu beachten: mit Rücksichtnahme auf verschiedene Jahrgänge!) zu gestalten. Außerordentlich thöricht würde es sein, sich hoher Lehrziele zu rühmen, falls diese nur von wenigen wirklich erreicht würden. 3. Der mathematische Unterricht wird in dem Maße allgemeines Interesse und somit größere Erfolge erzielen, als in den mathematischen Aufgaben mannigfache praktische Beziehungen (z. B. zur mathematischen Geographie, zur Kunst der Flächen- und Höhemessung u. s. w., zu Fragen aus der Mechanik . .) aufgesucht und beachtet werden, denn jedes Wissen empfängt sogleich einen höheren Reiz, wenn ihm in den Augen des Lernenden ein realer praktischer Hintergrund verliehen wird (ganz so ist es ja mit dem Verhältniß zwischen grammatischem Studium und Lectüre) Die Anstrengungen für den mathematischen Unterricht verringern sich demnach zugleich mit der weisen, dem jedesmaligen Schülermaterial angepaßten Beschränkung des Lehrstoffes, sowie mit der lebendigen Verbindung zwischen Wissenschaft und Leben, zwischen Theorie und Praxis. 4. Auch das Rechnen wird um somehr Freunde unter den Kindern finden, wird um so eifriger von ihnen betrieben werden, wenn dessen vielfache, ja ungemein leicht herauszufindenden praktischen Beziehungen gehörig beachtet und in den mündlichen wie schriftlichen Aufgaben verwerthet werden. (Siehe hierüber Näheres in meiner Schrift „Die Volksschule als Erziehungsschule" a. a. O. in dem Passus über den Rechenunterricht in der Volksschule 2c.) Arithmetische Bravourstücke haben höchstens für reisende Rechenvirtuosen Werth; wir wollen völlig zufrieden sein, wenn unsere Kinder in allen den Rechnungsarten Bescheid wissen, die für das praktische Leben in Frage kommen und wenn sie namentlich auch zugleich mit ihrem Rechnen die einfache Buchführung erlernen, die ja besonders allen künftigen Gewerbetreibenden, aber auch allen Hausvätern und Müttern, zu größtem Segen gereichen kann. Die Aufgaben für Mathematik und Rechnen lassen sich wegen ihrer

meist größeren Kürze wohl noch leichter dem Hause abnehmen und dem Unterricht vorbehalten, als die sprachlichen.

Um von den in der Schule geübten Fertigkeiten nur das Schreiben zu berühren, so gilt dafür Aehnliches wie für den deutschen Unterricht. Wir werden schon von den mittleren Klassen an besonderen kalligraphischen Unterricht entbehren und die begabteren Schüler von dieser crux eines mechanischen stundenlangen Malens einzelner Buchstaben und Sätzchen befreien können, wenn wir gleich in den ersten Schuljahren durch häufige gut geleitete Uebungen einen festen guten Grund legten, wenn wir ferner in allem Unterricht nur exact und wohl geschriebene Ausarbeitungen annehmen, im Uebrigen aber jede Veranlassung zu frühzeitigem schnellen und vielen Schreiben (also verfrühtes Diktiren, Duldung sogenannter Diarien, Kladden u. s. w.) streng vermeiden. Wir könnten aber auch dem Zeichenlehrer in die Hände arbeiten, wenn wir u. A. im naturgeschichtlichen Unterricht die besprochenen Naturalien oder Theile derselben ab und zu nachzeichnen ließen (manche naturgeschichtliche Extemporalien könnten sogar bloß in derartigen Zeichnungen bestehen), ferner in der Mathematik und Technologie auf möglichst exacte und saubere Zeichnungen von Figuren u. A. hielten. Mit dieser Aufforderung zu einem sich gegenseitigen „In die Hände arbeiten" aller Lehrer einer Schule oder doch zu der Benutzung sich von selbst und naturgemäß ergebender Verknüpfungen zwischen den verschiedenen Lehrfächern möchten wir unsere Betrachtungen zum Schlusse führen. Das organische Ineinandergreifen der Lehrgegenstände will in vollem Maße erkannt, aber auch praktisch geltend gemacht sein — und man wird auch hierin kein geringes Erleichterungsmittel für unsere Jugend entdecken. Selbst der gymnastische Theil des Unterrichts läßt sich ungleich mehr in das gesammte Schulleben hinein verweben, als dies vielleicht allgemein anerkannt und praktisch verwirklicht ist. Sind, wie dies heut zu Tage bei dem obligatorisch in Lehrerseminarien gewordenen Turnunterricht angenommen werden darf,

alle Lehrer wenigstens mit der Führung der Frei- und Ordnungsübungen vertraut gemacht worden, so werden die Unterrichtspausen sehr wohl, wenigstens theilweise, mit turnerischen Uebungen ausgefüllt werden können. Je mehr dies aber geschieht, desto besser wird jedem specifischen Turnunterricht in die Hände gearbeitet.

Ueberblicken wir nun noch einmal die sich von selbst darbietenden und also ungesucht aufzugreifenden und zur Geltung zu bringenden inneren Wechselbeziehungen zwischen den vorhandenen Lehrfächern, so stellen sich namentlich folgende heraus:

1. Die allgemeine Geschichte geht in die Aufgaben des gesammten historischen Theils des Religionsunterrichts über; sie wird unterstützt durch die Lectüre, theils deutscher, theils fremdsprachlicher historischer Stücke, zu denen in gewissem Sinne auch epische und dramatisch-historische Dichtungen zu zählen sind; sie will außerdem für den Zweck größerer didaktischer Erfolge auch in schriftlichen deutschen, wie fremdsprachlichen stilistischen Uebungen vertreten sein; sie geht aber auch lebhafte Verbindungen mit der Geographie ein und kann schließlich durch die Feier nationaler Gedenktage Bereicherung finden.

2. Die Geographie berührt sich außer mit der Geschichte mit der Lectüre von deutschen und fremdsprachlichen Lesestücken, sodann mit den Naturwissenschaften (namentlich auch mit der Anthropologie) und mit der Mathematik.

3. Die Zwecke des deutschen Unterrichts sollen und können durch alle anderen Unterrichtsfächer mit gedeckt werden, wie dies durch Autoritäten wie Ph. Wackernagel (s. dessen „Der Unterricht in der Muttersprache" 3. Aufl., Stuttgart 1863. u. A. die Ausführungen auf S. 44. 56. 87), Hiecke (s. dessen „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien," Leipzig 1842) u. a. ausdrücklich betont und von Laas (s. dessen „Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten", Berlin 1872) in seinen Ausführungen S. 130 ff. schwerlich zur Genüge entkräftet worden ist.

Auch Laas wünscht wenigstens den deutschen Aufsatz in möglichsten Anschluß an die laufenden Lehrpensa gebracht zu sehen.

4. Der fremdsprachliche Unterricht steht sowohl nach grammatischer und lexikalischer wie nach Seite der Uebersetzungsübungen in inniger Wechselwirkung nicht allein zum deutschen Unterricht, sondern auch zu den verschiedenen Disciplinen innerhalb seines eigenen Gebietes. Jede Lectüre kann außerdem die Kenntniß verschiedener Realien fördern sowie den idealeren Bildungsinteressen dienen.

5. Der naturwissenschaftliche Unterricht setzt sich mit dem technologischen und geographischen, in seinen schwierigeren Theilen auch mit dem mathematischen in Verbindung.

6. Der mathematische Unterricht zieht besonders Materien der astronomischen Geographie, sowie der Naturwissenschaft in sein Gebiet und unterstützt gleich dieser die Uebungen im Zeichnen.

7. Der Gesangunterricht kann die Zwecke des Religions- und zugleich jedes anderen Unterrichts, in welchem Gesang am Platze ist (wie am Anfang und Ende der Turnstunden), fördern helfen. Mit seiner die Sprachorgane cultivirenden Aufgabe berührt er sich besonders mit den Zwecken des Leseunterrichts und des Unterrichts im mündlichen Vortrag.

8. Der Schreibunterricht soll von jedem Lehrer in der oben angegebenen Weise unterstützt werden.

Aber es genügt nicht, diese und andere innere Beziehungen zwischen den mannigfachen Lehrfächern zu erkennen; es gilt dieselben auch in unseren Lehrplänen und in der gesammten Schulpraxis zur Geltung zu bringen. Soll jede Schule als ein lebendiger Organismus angesehen und der gesammte Unterricht in derselben mit einer Symphonie verglichen werden, so müssen die zu einem solchen Ganzen gehörenden und diesem dienenden Theile in ihrer Zusammengehörigkeit auch durch die That gewahrt werden. So wenig in einer Maschinenfabrik die Verfertiger einzelner Ma-

schinentheile ohne stete Rücksichtnahme auf das herzustellende Ganze arbeiten können, so wenig läßt sich ein gedeihliches Wirken in einer Schule ohne fortwährende gegenseitige Beachtung der Arbeitsleistung der Einen von Seiten der Anderen denken. Das fremdartige Nebeneinanderstehen der Arbeitsziele eines Schulorganismus, das kühle Ablehnen der Theilnahme des einen an den Aufgaben und der Arbeit des anderen Collegen bringt den gesammten Erfolg einer Schule in Gefahr oder tritt doch als ein Hemmniß diesem entgegen. So wenig man in einer Familie eine extreme und einseitige Arbeitstheilung in Betreff der Verpflichtungen der Mündigen den Unmündigen gegenüber wünschen kann, so wenig dürfte in einem Schulorganismus eine einseitige Auffassung von den Verpflichtungen der Lehrer den Schülern gegenüber statt haben. Und wie alle Lehrer sich als Mitarbeiter des Lehrers des Deutschen fühlen sollen, so müssen sich alle gleichmäßig als Erzieher zur Sittlichkeit und Religiosität verpflichtet wissen, wenn anders man vom Lehrer der Religion nicht bloß theologische Bildung, sondern auch religiöse Gesinnung und diese hinwiederum nicht minder bei jedem Lehrer als vorhanden voraussetzen als beim Schüler anzubahnen versuchen darf. Natürlich aber hat sich außer jedem Lehrer auch die Familie, ja die gesammte Welt der Mündigen für die erziehliche Arbeit an den Unmündigen mit verantwortlich zu wissen. Eine solche allgemeine Verpflichtung zu erzieherischer Mission — durch Beispiel oder anderweitige directe Veranstaltungen — ist eines der ersten Merkmale des lebendigen christlichen, oder wenn wir wollen, echt humanen Geistes. Der Schule aber wird und muß in dem Grade ihre Aufgabe erleichtert werden, als dieser Geist und erzieherische Trieb in alle Lehrer- und Lebenskreise gedrungen sein wird.

Wir fassen nun noch die uns besonders wichtig scheinenden Principien für die Aufstellung von Lehrplänen in Folgendem zusammen:

1. Der Lehrplan erwachse aus der Erkenntniß wie der Natur des Menschen überhaupt, so insbesondere der Natur des Kindes und der zu bildenden Jugend. Diese Erkenntniß wurzelt in einem eingehenden und fortgesetzten Studium der zu Erziehenden (wie dies u. a. Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. s. w. forderten); sie wurzelt ferner in einem allseitigen Studium der Anthropologie, in der wir nicht minder die Psychologie, als die Somatologie inbegriffen zu denken haben. Man frage nicht bloß, was kann das Kind durch künstliche didactische Mittel lernen und in seiner Bildung erreichen, sondern auch, was wird es seinen natürlichen Interessen, der Art seines ihm eignenden Vorstellungskreises gemäß gern und leicht sich aneignen, ohne daß seiner geistig-physischen Gesundheit Eintrag geschieht.

2. Der Lehrplan hat hinsichtlich der Auswahl der Lehrstoffe und Lehrpensa auf alle berechtigte, sowohl real-praktische, als ideale (sittlich-religiöse und ästhetische) Lebensbedürfnisse und Ziele Bedacht zu nehmen. In diesem Sinne ist eine Erziehung ad hoc vollkommen berechtigt.

3. Der Lehrplan hat neben den Bedürfnissen der Gesammtheit (Gemeinschaften verschiedenster Art, in Familie, Orts- und Staats- oder Volksgemeinde, Kirche 2c.) die berechtigten Ansprüche und Eigenthümlichkeiten der Einzelnen zu beachten. Das ist die Rücksicht auf die physisch-psychische Individualität des zu Erziehenden (außer den Rücksichten auf Eigenthümlichkeiten des Leibes und der Seele kommen aber auch diejenigen auf die Familien-, Besitz- und socialen Verhältnisse in Betracht). Und auch „Klassenindividuen" d. h. „Jahrgänge" von Schülern wollen berücksichtigt sein.

4. Der Lehrplan hat neben den unmittelbar praktisch zu verwerthenden Kenntnissen und Fertigkeiten auch solche ins

Auge zu fassen, die als Medium oder Voraussetzung der Gewinnung anderweitiger höherer Erkenntniß und wissenschaftlicher Bildung gelten können.

5. Der Lehrplan will mit strenger Rücksicht auf die methodisch-didactischen Forderungen entworfen sein, d. h. er muß jedem Lehrgegenstande und jedem Theile desselben soviel Raum und Zeit vergönnen, als zur völlig klaren und festen Aneignung des betreffenden Materials nöthig erscheint. Denn nicht auf die Menge und Mannigfaltigkeit, wohl aber auf die sichere und volle Aneignung der Lehrstoffe, d. h. also auf das „Wie" des Wissens und Erkennens ist in erster Linie das Absehen zu richten.

6. Von den sich aus dem Gebiete der Wissenschaften und Fertigkeiten dem Lehrplane darbietenden Stoffen verdienen jederzeit diejenigen eine Bevorzugung, die einerseits die größte formal und ethisch bildende Kraft in sich tragen und andererseits die größte, anhaltendste unterrichtliche Pflege erheischen, um mit gutem Erfolg betrieben zu werden. Dahin gehören offenbar Sprachen und Mathematik (das Rechnen inbegriffen).

7. Die Aufeinanderfolge der Fächer und somit die Einfügung neuer Lehrgegenstände in den Lehrplan und Lehrgang einer Schule hat mit weiser Berücksichtigung didaktischer Grundsätze zu erfolgen. Ein solcher Grundsatz lautet z. B.: gönne dem neu auftretenden und zugleich schwer zu bewältigenden Lehrgegenstande (z. B. einer Sprache) möglichst viel Zeit zu seiner ersten Einführung und Befestigung. Zu diesem Grundsatz gesellt sich als ein zweiter: schaffe innerhalb des neu anzueignenden und des bereits gewonnenen Lehrstoffes stets innere lebendige Beziehungen, so daß über dem Neuen das Alte nicht verloren geht, sondern dieses für jenes mannigfache Stützen bietet, die Erkenntniß des Alten durch Gewinnung von Analogien an dem Neuen Vertiefung und mannigfache Verzweigungen findet (vergleichendes Verfahren besonders im sprachlich-grammatischen, aber auch in jedem anderen Hauptunterrichtsgebiet).

Energischer Anbau des Neuen neben sorgfältiger Bewahrung des Alten ist bei Entwerfung eines jeden Lehrplans unbedingt anzustreben. Im Interesse einer möglichst gleichmäßigen Befestigung aller Haupt-Unterrichtsmaterien empfiehlt sich auch wohl die abwechselnd erfolgende stärkere Pflege des einen und anderen Lehrgegenstandes.

8. Das „Nebeneinander" der Unterrichtsdisciplinen sei kein isolirtes, sondern zugleich ein organisches Ineinander- und Aufeinanderwirken, d. h. es bestehe ein lebensvoller Zusammenhang zwischen dem gleichzeitig oder doch neben einander zu Lernenden, damit Eines das Andere vertiefen, stützen helfe (z. B. nach dem Obigen Verbindung von politischer mit Literaturgeschichte, das Ineinandergreifen von Leseübungen und gewissen realen Lehrpensen). Nur bei solcher Wechselbeziehung zwischen den Lehrstoffen kann es zu einheitlichen und gesättigten Vorstellungsgebilden kommen, wird der jugendliche Geist vor gefährlicher Zerfahrenheit und vor oberflächlicher Auffassung des Einzelnen bewahrt. Um aber diese Wechselbeziehungen im Unterricht wirklich zu erreichen, muß nicht bloß für den bestimmten einzelnen Lehrgegenstand der durchzuarbeitende Stoff angegeben, sondern auch das gegenseitige Bezugnehmen des einen Gegenstandes auf den andern vorgesehen sein (also z. B. der Lesestoff in Beziehung auf gewisse geschichtliche oder geographische Pensa).

9. Der Lehrplan verbreite sich auch über die dem Schüler abzufordernden schriftlichen wie mündlichen Uebungen, so daß sich an denselben zugleich ein Arbeitsplan anschließt. Unmöglich darf dem Belieben des einzelnen Lehrers Art, Umfang und Termin der Aufgaben überlassen bleiben, — dies ebensowenig als die Wahl der Unterrichtsmittel.

10. Lehrpläne lassen sich nur auf Grund theils fortgesetzter pädagogisch-didaktischer Studien, theils unmittelbarer praktischer Erfahrungen entwerfen. Ja, sie müssen, außer auf allgemeinen

theoretischen Grundsätzen auch ganz entschieden auf dem Boden fortgesetzter praktischer Beobachtungen erwachsen, wenn sie nicht eher schädlich als wohlthuend wirken sollen. Man überzeugte sich vielleicht von der Unthunlichkeit dieser oder jener Bestimmungen im Lehrplan; man konnte nichts Ersprießliches erreichen, wenn man das aufgegebene Pensum aufarbeiten wollte; man mußte eilen, wo man hätte verweilen sollen. Soll es trotzdem heißen: das muß bis dahin fertig gestellt werden?! Das hieße nicht: Der Lehrplan ist der Kinder wegen da — sondern gerade das umgekehrte Verhältniß müßte eintreten. Mit großer Umsicht ist vielmehr jeder Lehrplan immer aufs Neue d. h. bei beginnendem neuen Schuljahr wenigstens nach einzelnen unsicheren Seiten hin durchzuberathen. Am besten erwächst ein solcher aus dem Kreise einer jeden größeren selbständigen Schulgemeinde, und dies um so mehr, als sich überall bald so oder so lokale oder andere indivi duelle Momente geltend machen werden, die berücksichtigt sein wollen.

Wenn es den obersten Schulbehörden auch zu überlassen sein wird, die Hauptgrundzüge für die Unterrichtspensa gewisser Gruppen von Schulen und für gewisse Landschaften, Provinzen resp. einzelne Orte zu entwerfen, so muß doch die feinere Detailarbeit des Lehr- wie Arbeitsplanes aus dem Schoße der verschiedenen Lehrercollegien oder wenigstens von Kreis- und Provinzial-Lehrervereinen herauswachsen. Detailirtere Lehrpläne für weite Territorien, wohl gar für ganze größere Staaten von oben her zu decretiren, wäre der Tod alles erfolgreichen Unterrichtens; aber auch auf längere Perioden hinaus vermeide man Lehrercollegien an staatlich befohlene Lehrpläne zu fesseln. — Mit dem Wechsel der Zeiten wechseln auch die Generationen, und die „von Heute“ kann möglicher Weise die „von Morgen“ weit hinter sich lassen oder sonst andere Bedürfnisse für sich in Anspruch nehmen!

(486)

Die Hauptcontrole über die mehr oder weniger glücklichen Veranstaltungen (also auch Lehrpläne) im Dienste der Jugendbildung ist den Vertrauensmännern eines Volkes, einer Gemeinde — wo möglich einem besonderen Erziehungsrath zu überweisen. Wohl dem Gemeinwesen, dessen Schul- und Erziehungsbehörden zu einem ernsten guten Willen für die ihnen anvertraute heilige Sache auch die nöthige Sachkenntniß, eine auf fortgesetzte Studien und reiche Erfahrungen gestützte Einsicht und unter allen Umständen ein völlig unbestochenes selbständiges Urtheil mit objektivem freien Blicke in das „was noth thue" hinzubringen!

Anmerkungen.

1) Sehr richtig macht Professor F. v. Holtzendorff in seinem Bericht über den socialpolitischen Congreß in Edinburgh vom Jahre 1880 (s. P. Lindau, Nord und Süd, Jahrgang 1881, Nr. Februar ff.) u. A. darauf aufmerksam, wie kühl sich in Deutschland das größere Elternpublikum den erzieherischen Fragen gegenüber verhalte und wie man hier die Entscheidung über dergl. vorwiegeud von den „Fachleuten," also von Schulmännern erwarte.

2) In demselben Berichte wird es als ein Mangel deutscher Verhältnisse im Vergleich zu englischen bezeichnet, daß die prophylaktische, dem allgemeinen Gesundheitszustande des Volkes zugewendete Thätigkeit der Aerzte hinter ihren Bemühungen um einzelne Kranke um Vieles zurückstehe . . Es werden Commissionen gewünscht, die u. A auf die Schulhygiene zu achten und die dieser dienenden Maßregeln zu controliren haben.

3) Von der Fürsorge der Schule für den Besuch öffentlicher Bäder seitens der Volksschulkinder, ferner von der Veranstaltung leichterer Handarbeiten in den Schulen statt in Fabrikräumen haben wir in der Schrift „die Volksschule als Erziehungsschule" geredet, s. a. O.

4) Auch auf diesen Punkt geht u. A. der unter Anm. 1 citirte Bericht ein. Von Seiten jeder Schulbehörde sind bestimmte Gesetze für das Verhalten der Schule gegenüber bestimmten Krankheitserscheinungen aufzustellen.

5) Wir haben dies Thema in einer Preisarbeit über „die religiöse Bildung" in „Die Erziehung der Gegenwart" (herausg. vom Allg. Dresdener Erziehungsverein) eingehender behandelt.

6) Wir verweisen in dieser Beziehung u. A. auf den Lehrplan für das erste Schuljahr in der Eisenacher Seminarübungsschule.

7) Eine derartige Einrichtung lernten wir u. A. bei Dr. Graefe in Bremen kennen.

8) Wenn Laas in seinem Werk über den deutschen Unterricht u. A. betont, es habe nicht jeder Lehrer Zeit dazu, die ihm abgelieferten Fachaufsätze auch nach sprachlicher Seite irgendwie erschöpfend zu kritisiren, so müssen wir im Interesse der hohen Wichtigkeit des hier in Betracht kommenden Zweckes jenes Argument wider den Satz „jeder Lehrer ein Lehrer des Deutschen" entschieden verwerfen.

Druck von J. Dräger's Buchdruckerei (C. Feicht) in Berlin.

(488)

Keferstein, Horst

Die Verantwortlichkeit der Schule nach Seiten der gesundheitlichen Volksinteressen ein Beitrag zur Frage der Entlastung unserer Jugend

Berlin 1882